

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

## **Český učitel a jeho hodnoty**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí bakalářské práce:**  
**Mgr. Petr Sýkora, PhD.**

**Vypracoval:**  
**Aleš Příbyl**

**Brno 2011**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Český učitel a jeho hodnoty“ zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 17. dubna 2011

.....  
Aleš Příbyl

## **Poděkování**

Děkuji panu Mgr. Petru Sýkorovi, PhD. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěl poděkovat svým přátelům a blízkým za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytovali při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

Aleš Příbyl

## **OBSAH**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Úvod</b>   | <b>2</b>  |
| <b>1. Teorie hodnot</b>   | <b>4</b>  |
| 1.1 Hodnoty a hodnocení   | 4         |
| 1.2 Hodnoty české společnosti                                     | 7         |
| 1.3 Hodnoty pro trvale udržitelný život                           | 9         |
| <b>2. Charakteristika učitele</b>                                 | <b>12</b> |
| 2.1 Osobnostní předpoklady učitele                                | 12        |
| 2.2 Český učitel a jeho hodnoty v kontextu historie (1918 – 2010) | 17        |
| 2.3 Pozice učitele v minulosti a současnosti                      | 21        |
| 2.4 Učitel – zaměstnání nebo povolání (poslání)                   | 24        |
| 2.5 Obraz „ideálního“ učitele                                     | 26        |
| <b>3. Hodnoty učitele na ZŠ</b>                                   | <b>29</b> |
| 3.1 Metodologická východiska                                      | 29        |
| 3.2 Analýza a interpretace rozhovorů                              | 31        |
| 3.3 Motivy pro výkon povolání učitele                             | 42        |
| 3.4 Diskuze   | 45        |
| <b>Závěr</b>  | <b>48</b> |
| <b>Resumé</b>   | <b>49</b> |
| <b>Anotace</b>  | <b>50</b> |
| <b>Seznam použité literatury</b>                                  | <b>51</b> |

*„Učitel – profese, o níž byly napsány milióny stránek nejrůznějších textů, psány divadelní hry, natáčeny filmy, profese chválená, kritizovaná i pomlouvaná. Kde by však společnost byla, kdyby této profese nebylo?“*

**M. Soldán**

*„Hodnota je to, o co se má člověk snažit, co stojí za to, aby se stalo předmětem chtění.“*

**František Krejčí**

## Úvod

Lze bez nadsázky říci, že každý z nás se prakticky celý život učí, vzdělává, popř. je učen, vzděláván. Děje se tak de facto od raného dětství, kdy nás rodiče učí prvním nesmělým krůčkům, vštěpují nám první hygienické návyky, a jsou štěstím bez sebe, když nám ze rtů plynou první slova, byť spíše šišlaná.

Pak jde čas a jak rosteme a stárneme, naši nejbližší rodinu – rodiče, sourozence, prarodiče – doplní ve výchovném a vzdělávacím procesu další subjekty – učitelky v mateřských školách, posléze učitelé na základní škole, pak středoškolští pedagogové a v mnoha případech též učitelé na vysokých školách.

Nicméně mým záměrem není věnovat se samotnému vzdělávacímu procesu, byť s tématem mojí bakalářské práce úzce souvisí a nelze jej zcela pominout, ale právě těm subjektům, které nás vzdělávacím procesem provázejí z titulu svého zaměstnání, povolání, možná i poslání – učitelům a jejich hodnotám.

Čas od času se v médiích – v televizi, v tisku, na informačních internetových portálech – objeví informace, které se nějakým způsobem týkají učitelské profese. V tom méně skandálním případě se sami učitelé domáhají třeba zvýšení svých platů, v tom horším případě se jedná o např. o údajnou šikanu, jako třeba v nedávném případě lyžařského výcviku žáků Praktické školy Chroustovice na Chrudimsku, kdy byli chlapci a dívky stojící ve sněhu a mrazu ve spodním prádle poléváni spolužáky za asistence učitelů ledovou vodou<sup>1</sup>. Jako bývalého žáka bezvadných učitelů, i jako člověka, mě ovšem mnohem více zasáhnou zprávy, že se žáci během vyučování záměrně snaží svého kantora rozzlobit k nepřičetnosti, natočí jeho případné (pochopitelné, byť nepřipustné)

---

<sup>1</sup> <http://www.novinky.cz/domaci/196416-zaci-se-na-lyzaku-svlekali-a-na-snehu-se-polevali-vodou-za-asistence-ucitelu.html>

reakce na mobilní telefon, natočený klip pak umístí na internet a ještě celou věc zpravidla vulgárně komentují.

V kontextu s výše uvedeným tak nelze nezpomenout elegantní a zpravidla zdvořile se chovající studenty, důstojné pány učitele a profesory, tak jak je zaznamenal filmový pás v případě filmů „**Cesta do hlubin studákovy duše**“ nebo „**Škola – základ života**“. A když se vrátím k úvodu, musím se ptát – jak moc zasáhl vývoj celé společnosti, její morálky, morálky žáků a studentů, jdoucí ruku v ruce s neskutečně překotným technickým rozvojem, profesi učitele a jeho osobnost? Je pro českého učitele jeho profese stále ještě posláním, kdy se cítí být zvolen a povolán k tomu, aby učil a zároveň vychovával nové generace dětí a mladých lidí, nebo už je jen zaměstnancem, který přednáší učební látku se zaujetím prodavače párků v rohlíku, ovšem s podstatně delší dovolenou? Záměrem mé bakalářské práce bude snaha o odpověď na uvedenou řečnickou otázku, ovšem v širším kontextu a v různých souvislostech.

A konkrétním cílem této bakalářské práce bude snaha o:

- zmapování obrazu učitele a jeho hodnot v historii a současnosti,
- vytvoření obrazu „ideálního“ učitele, jeho předpokládaných a vyžadovaných hodnot,
- základní zjištění upřednostňovaných hodnot současnými pedagogy a analýza motivů pro výkon povolání učitele v dnešní době.

Za účelem dosažení výše uvedeného bude v rámci bakalářské práce na vybraných školách proveden kvalitativní průzkum zaměřený na zjištění hodnotové orientace pedagogických pracovníků a motivů pro volbu a výkon povolání učitele v dnešní době.

# 1. Teorie hodnot

## 1.1. Hodnoty a hodnocení

Charakterizovat pojmy „hodnota“, popř. „hodnocení“, není zcela jednoduché, neboť tyto pojmy figurují v mnoha významech, lze na ně pohlížet z mnoha různých úhlů, a existují rovněž různá pojetí hodnot.

Pedagogický slovník, s odkazem na sociálně-psychologické pojetí, označuje pojmem **hodnota** subjektivní ocenění nebo míru důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj. Hodnoty (hodnotové orientace) jsou osvojovány v procesech socializace<sup>2</sup> a enkulturace<sup>3</sup>. Některé hodnoty mohou být sdíleny celými skupinami nebo celou společností. Určité hodnoty (např. morální) mají trvalou, „absolutní“ platnost, jiné jsou proměnlivé a mají krátkodobou dobu trvání (Průcha, 2003, str. 74).

Z pedagogického hlediska pak s odkazem na pedagogický slovník považujeme za důležité:

1. hodnotové systémy mládeže;
2. vzdělání samo jako společenská hodnota, tj. významnost, kterou společnost přisuzuje roli vzdělání pro život jedince a pro rozvoj společnosti;
3. hodnoty a postoje jako součásti cílů a obsahů školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech (Průcha, 2003, str. 74).

Hodnotový systém pak pedagogický slovník charakterizuje jako hierarchicky uspořádaný soubor hodnot, který odráží reálné pořadí (důležitost) hodnot sdílených určitou skupinou populace v určitém období. Lze jej zjišťovat speciálními výzkumy, které objasňují např. rozdíly v hodnotových systémech (hodnotových orientacích) mladé generace a dospělých, přičemž např. hodnotový systém současné české mládeže sice není soustavně popsán, nicméně se na základě dosavadních výzkumů usuzuje, že se vlivem nových politických a ekonomických podmínek české společnosti výrazně odlišuje od stavu před r. 1989 (Průcha, 2003, str. 74 – 75).

Jak již bylo řečeno v úvodu, tato bakalářská práce si klade za cíl zmapovat obraz českého učitele a jeho hodnot v historii a současnosti, a v této souvislosti je třeba říci, že

---

<sup>2</sup> Socializace – celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti (Průcha, 2003, str. 216).

<sup>3</sup> Enkulturační proces, jehož prostřednictvím si jedinec v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti (Průcha, 2003, str. 58).

hodnoty jako takové byly v jednotlivých epochách české, řekněme moderní historie, vnímány z různých úhlů a definovány různými autory též s ohledem na aktuální společensko – politické zřízení, jež bylo v naší zemi právě nastoleno.

„Pojem hodnoty odnikud do filosofie nevnikl, ani tam nebyl přinesen. Vznikl ve filosofii tak jako v jiných oborech myšlení, totiž tehdy, když si člověk na jistém stupni kulturního a společenského vývoje počal uvědomovati jednotlivá svá hodnocení zvláštními pojmy a z těch pojmů abstrahoval obecný pojem hodnoty“ (Novák, 1947, str. 53).

J. Máchová pak plně v kontextu doby normalizačního Československa váže hodnoty na pojmy jako je komunistická morálka, socialistická morálka, socialistický řád apod., přičemž chápe mravní hodnotu ve formálním smyslu – jako „něco, co odpovídá určité potřebě, touze a co je jejím uspokojením“ – a ve smyslu (filosofického) materialismu – hodnota je podstatnou stránkou života, která dává existenci člověka smysl a kterou člověk pociťuje jako kritérium svého jednání (Máchová, 1975).

A. Velehradský s odkazem na marxisticko – leninskou teorii hodnocení a hodnot definuje hodnocení jako psychickou činnost člověka, která tvoří neoddělitelnou součást jeho běžného života, v němž se také utvářejí hodnoty, jež potom významně ovlivňují a působí na jeho činnost; hodnotu pak označil z hlediska marxistické filosofie za určitou abstrakci, která vyjadřuje hlubší podstatu poznávaného předmětu či jevu, zejména jejich význam a závažnost pro člověka a společnost (Velehradský, 1978).

V souvislosti s hlubokými politickými a společenskými změnami, jež přinesl tehdejšímu Československu listopad r. 1989, pochopitelně došlo k odklonu od marxisticko – leninských a podobných teorií, ale jak se ukazuje v dnešní době, ani kapitalistické uspořádání společnosti, vázané na trh a spotřebu, nepředstavuje ideální orientaci hodnot, neboť s sebou přináší spoustu negativ. V kontextu s těmito negativními jevy někteří sociologové a filosofové poukazují na potřebu orientace na hodnoty pro trvale udržitelný život. Vzhledem k poměrně velké závažnosti této oblasti popisovaného tématu je hodnotám pro trvale udržitelný život věnována samostatná podkapitola této bakalářské práce.

Nicméně než přikročím k podkapitolám věnovaným hodnotám české společnosti a hodnotám pro trvale udržitelný život, nelze nezmínit některé úvahy S. Kučerové, jejíž kniha „*Člověk – hodnoty – výchova: kapitoly z filosofie výchovy*“ (1996) poskytuje dle mého názoru velmi podrobně rozpracovaný (relativně aktuální) pohled na téma hodnoty.



S. Kučerová např. uvádí, že nejvyššími hodnotami jsou pro mnohé z nás vlast, domov, rodina, rodná řeč. Dojímáme se i nad symboly uvedených hodnot, tj. nad vlajkou či hymnou. Dalšími vysoce ceněnými hodnotami je pro mnoho lidí svědomí, čest, pracovitost, poctivost, pravdomluvnost. Na druhou stranu někteří preferují blahobyť, komfort, kariéru, společenské postavení, vliv, moc, chtějí vzbuzovat pocit obdivu a závisti, což ve srovnání s prvně cit. hodnotami příliš kladně (doufejme) u většiny lidí hodnoceno nebude (Kučerová, 1996, str. 45).

S. Kučerová pak dále mj. klasifikuje hodnoty podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe i svět:

#### 1. *Přírodní hodnoty*

- a) *Hodnoty vitální* odpovídají potřebám přírodní podmíněnosti a existence. Jsou výrazem tendence udržet a prosadit, uchovat a rozvinout život organismu, jedince i druhu. Patří sem přírodní podmínky zdraví, zdatnosti, svěžesti, tělesného blaha a uspokojení smyslů.
- b) *Hodnoty sociální* pak vyplývají z přírodou daného vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému mezi lidmi. Člověk touží po družnosti, vzájemnosti, citové odezvě, chce milovat a být milován. Má rovněž tendenci uplatnit se, být uznáván, oceňován, mít úspěch. Hodnotami jsou zde žádoucí mezilidské vztahy a city.

2. *Civilizační hodnoty* jsou podmínkou i výsledkem společenské organizace (od elementárních tlup, rodin, rodů a národů k státu a právním zřízením), komunikace (řeč, písmo, prostředky šíření informace), výroby a směny (různý stupeň a charakter techniky a ekonomie společnosti) a společenského akumulovaného poznání (kolektivní zkušenost, věda).

3. *Sféru duchovních hodnot* pak s ohledem na společnost představuje kultura v užším smyslu a lidská osobnost a její niterné bohatství. Duchovní hodnoty utváří potřeba hledat podstatu a smysl, pravdu, dobro, krásu, svobodnou a uvědomělou lidskost. Tyto hodnoty se tvoří v okruzích jako je sebeřízení (morálka a mravnost), sebevýraz (formování podle zákonů krásy, umění), a sebereflexe (světový a životní názor, náboženství). Náleží sem rovněž tvůrčí sebeuvědomění a sebevyjádření, úsilí postihnout smysl věcí, tvořivá práce, intelektuální rozvoj, citové bohatství, vzdělanost, tvorba apod. (Kučerová, 1996, str. 72 – 73).

Závěrečným citátem této podkapitoly, jako takové shrnutí jednotlivých výše uvedených definic či označení hodnot, resp. hodnocení, volím slova, jimiž další definicí popisuje pojem hodnota rovněž S. Kučerová, a jež dle mého názoru celkem zdařile

sumarizují již uvedené a spojují jednotlivé aspekty pojmu „hodnota“ v jeden kompaktní celek: „Mluvíme – li o hodnotách, máme na mysli buď všechno, co přináší uspokojení, co uspokojuje naše potřeby a zájmy nebo máme na mysli hodnoty v užším slova smyslu, základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším tendencím, normám a ideálům, zvláště sociálním, mravním a estetickým“ (Kučerová, 1996, str. 65).

## 1.2. Hodnoty české společnosti

Co uvést k hodnotám české společnosti? Má česká společnost vůbec nějaké hodnoty? Pokud ano, jsou spíše mravně žádoucí nebo se pohybují v záporných dimenzích jako mravně nežádoucí? Odpověď patrně nebude zcela jednoznačná, nicméně s odkazem na dle mého názoru jedinečnou publikaci „**Hodnoty a postoje v ČR 1991-2008**“ (Rabušic, 2009) se o ni alespoň pokusím.

Cit. publikace poskytuje přehled vývoje české společnosti od počátku 90. let 20. století do téměř aktuální současnosti (konkrétně, jak je již zřejmé shora, v období 1991 – 2008) ve sféře postojů, hodnotových orientací a hodnotových preferencí, přičemž zkoumat hodnoty a postoje lidí je důležité z nejrůznějších důvodů. Jedním z nich je důvod prognostický: na základě zjištěných hodnotových preferencí lze usuzovat na budoucí chování lidí, obecně společnosti (Rabušic, 2009, str. 13).

L. Rabušic v této souvislosti uvádí, že hodnoty jako koncepty toho, co je žádoucí, náležité, dobré či špatné, fungují jako regulační mechanismy lidského chování. „Člověk se tedy chová podle nějakého záměru (především na základě snahy uspokojit nějaký svůj zájem – snaží se něčeho dosáhnout nebo něco získat), chová se tedy účelově. Toto účelové chování je určováno jeho hodnotovými preferencemi – v množství zájmů, které má, uspokojuje nejdříve ty, které v dané situaci považuje za nejdůležitější. Hodnotové preference jsou ovšem výrazně ovlivňovány sociální prostředím, v němž byl člověk vychován a v němž se pohybuje“ (Rabušic, 2009, str. 15).

Jaké jsou tedy konkrétní hodnoty české společnosti? Začneme základními otázkami týkajícími se života. Za nejdůležitější považují Češi **rodinu**, přičemž tato hodnota zůstává konstantně důležitá v každém roce, kdy byl prováděn daný průzkum, tj. v r. 1991, v r. 1999 a v r. 2008. Další hodnotou na pomyslném žebříčku důležitosti jsou **přátelé a známí** s tím, že tato kategorie oproti r. 1991 a r. 1999 vykazuje v r. 2008 růst důležitosti u české populace. Naproti tomu **práce** byla pro českou společnost důležitější

v letech 1991 a 1999, než v r. 2008, kdy pro českého člověka celkem výrazně na důležitosti ztratila. Oproti minulosti lze v r. 2008 též pozorovat nárůst důležitosti **volného času**. Na opačném pólu figurují „outsideri“, alespoň co se týká důležitosti, jež jim přikládá česká společnost, a to politika a náboženství. Oběma těmito kategoriím nebyla ze strany české populace přikládána velká důležitost ani v minulosti, ovšem tato „nedůležitost“ má u obou těchto kategorií i nadále vzrůstající tendenci (Rabušic, 2009, str. 22). Pro úplnost je třeba uvést, že dané průzkumy pracovaly s respondenty z hlediska, zda se jedná o muže či ženu, dále z hlediska věku (kategorie 18 – 29, 30 – 44, 45 – 59 a 60 +), vzdělání (základní, vyučen/a/, SŠ a VŠ) a rovněž z hlediska velikosti obce (do 4 999, 5 000 – 19 999, 20 000 – 99 999 a 100 000 +) a regionu (Praha, Čechy a Morava).

Jak je z výše uvedeného zřejmé, rodina zůstává nejdůležitější hodnotou v životě české populace, výrazně naopak ztrácí na důležitosti takové hodnoty jako politika a náboženství. Co se týká politiky, jsem toho názoru, že lidé jsou již znechuceni tahanicemi mezi jednotlivými politickými stranami, korupcí při zadávání velkých státních zakázek a pocitem, že se jejich životní úroveň vlivem politických rozhodnutí snižuje. To, že „vyklízí pozice“ důležitost náboženství, rovněž až tak překvapivé není, své v tom nepochybně vykonala éra komunistického ateismu, jenž byl lidem od r. 1948 v podstatě vnucován a jakékoliv náboženství bylo spíše považováno za trpěný přežitek, současná společnost ovšem po pádu komunistického totalitního režimu návrat k víře a náboženství spíše zavrhl. Tato skutečnost byla aktuálně kritizována i současnou hlavou katolické církve, papežem Benediktem XIV., který apeloval na obnovení víry v reakci na „světскost“, která existuje v některých evropských zemích, mezi jinými pak jmenoval i Českou republiku<sup>4</sup>.

Publikace **„Hodnoty a postoje v ČR 1991-2008“** (Rabušic, 2009) by si pravděpodobně zasloužila samostatný rozbor o rozsahu minimálně bakalářské práce, vzhledem k obsáhlosti témat, jež byly v letech 1991, 1999 a 2008 předmětem daných průzkumů. Omezím se nicméně pouze na některé aspekty, jež se mi jeví s ohledem na zvolené téma této bakalářské práce jako vhodné.

Lze zmínit například průzkum, týkající se otázky, které skupiny lidí by si respondenti nepřáli mít za sousedy. Na vrcholu žebříčku „nepopularity“ figurují lidé užívající drogy, těžcí alkoholici a lidé s kriminální minulostí (Rabušic, 2009, str. 63).

---

<sup>4</sup> <http://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/216127-papez-kritizoval-odklon-od-cirkve-zminil-v-te-souvislosti-cesko.html>

Z uvedeného lze usuzovat na to, že česká společnost obecně zavrhuje osoby se sociálně – patologickým způsobem života a zároveň odmítá takové hodnoty, jako jsou užívání návykových látek nebo kriminální způsob života. Dlužno dodat, že na vrchol onoho pomyslného žebříčku neoblíbených sousedů „usadili“ respondenti kromě již zmíněných kategorií i Romy. Tato skutečnost v kombinaci s dalším zjištěním, totiž že pouze 36 % respondentů v r. 2008 nechtělo mít za sousedy pravicové extrémisty, může dle mého názoru v budoucnu vést k eskalaci rasově motivovaného násilí vůči romské národnostní menšině za lhostejného přihlížení větší části české společnosti. Na druhé straně lze ze závěrů daného průzkumu vyzorovat, že česká společnost je již relativně tolerantní např. k imigrantům, cizím dělníkům, lidem odlišné rasy a zejména k homosexuálům. Právě co se týká homosexuálů, lze pozorovat velice markantní posun od 51 % respondentů, kteří by si nepřáli mít homosexuály za sousedy v r. 1991, ke 20 % respondentů, kterým by homosexuálové jako sousedé vadili v r. 1999 a r. 2008 (Rabušic, 2009, str. 63).

V podobném duchu by bylo možné pokračovat prakticky neomezeně, neboť shora cit. publikace je přímo studnicí hodnot a postojů české společnosti v mnoha různých a velice pestrých ohledech, lze – li to tak říci. Nicméně se domnívám, že vybraná „sonda“ do oné studnice hodnot a postojů české populace je pro účely této podkapitoly přiměřená a dostačující.

### **1.3. Hodnoty pro trvale udržitelný život**

Jak již bylo avizováno shora, v rámci reflexe na současný vývoj společnosti, která pod hlavičkou kapitalismu a globalizace spojila svou existenci téměř výhradně s pojmy jako „kapitál, výroba a spotřeba“, bez ohledu na důsledky z toho vyplývající, volají někteří čeští sociologové a filosofové po změně orientace na tzv. hodnoty pro trvale udržitelný život. Co si lze pod tímto pojmem představit a jakou to má souvislost s tématem této bakalářské práce?

J. Vavroušek poukazuje na bouřlivý rozvoj vědy, techniky a vzdělanosti, který sice umožnil explozivní a bezprecedentní růst objemu poznatků o životě, vedl k podstatnému zvýšení životní úrovně většiny obyvatel Evropy, Severní Ameriky a dalších oblastí, na druhé straně přinesl tento rozvoj nežádoucí, nechtěné a ve svých důsledcích nebezpečné rysy. Patří mezi ně zejména vysoká a stále rostoucí materiální spotřeba států tzv. „Severu“ – a úzké vrstvy bohatých v zemích „Jihu“ – spojená

s rychlým čerpáním přírodních zdrojů a produkcí obrovského množství odpadů. J. Vavroušek dále uvádí, že většina obyvatel „Jihu“ (a část obyvatel „Severu“) žije v chudobě a více než 780 milionů z celkového počtu 5,5 miliard obyvatel naší planety dokonce pod hranicí absolutní bídy. Propast mezi chudými a bohatými se zvětšuje a oba tyto extrémy pak přispívají k destrukci životního prostředí (Vavroušek, 1993, str. 91).

Problém byl tedy shora popsán a jakou cestou se lze vydat, aby náš život byl nadále udržitelný? J. Vavroušek je toho názoru, že je třeba se zaměřit na hledání harmonie mezi člověkem a přírodou, mezi společností a jejím životním prostředím tak, abychom se co nejvíce přiblížili k ideálům humanismu a úcty k životu a přírodě ve všech jejích formách a ve všech časových horizontech. Jedná se o takový způsob života, který hledá rovnováhu mezi svobodami a právy každého jednotlivce a jeho odpovědností vůči jiným lidem i přírodě jako celku, a to včetně odpovědnosti vůči budoucím generacím. J. Vavroušek má za to, že bychom měli přijmout zásadu, že svoboda každého jednotlivce končí nejen tam, kde začíná svoboda druhého, ale také tam, kde dochází k ničení přírody. J. Vavroušek rovněž nabádá k takovému životu, abychom při uspokojování svých potřeb neomezovali práva těch, co přijdou po nás (Vavroušek, 1993, str. 93).

Podle J. Vavrouška je podmínkou pro přiblížení se ideálům trvale udržitelného rozvoje lidské společnosti a zachování bohatství přírod na naší planetě **hledání a prosazování lidských hodnot**, které jsou s těmito ideály slučitelné (Vavroušek, 1993, str. 97). Za lidské hodnoty (potenciálně) slučitelné s trvale udržitelným způsobem života J. Vavroušek považuje např. sebevědomí každého jednotlivce, založené na možnosti svobodného rozhodování, spojené s vědomím sounáležitosti každého člověka, s kolektivem i s lidskou společností jako celkem, důraz na solidaritu a altruismus; důraz na kvalitu člověka, uvědomělou skromnost, odříkání se věcí zbytných; důraz na kvalitativní rozvoj zaměřený především na duchovní a intelektuální život a rozvíjení schopností člověka (nicméně předpokladem je uspokojení základních materiálních potřeb); rozvoj lidských práv a svobod při podstatném zvýšení vědomí spoluodpovědnosti za vývoj lidské společnosti i za stav přírody; vědomí dlouhodobých důsledků lidských činností, odpovědnost vůči budoucím generacím atd. (Vavroušek, 1993, str. 97 – 99). Doufejme, že podobné ideály v sobě chovají také učitelé, kteří mohou tyto ideály v rámci vzdělávacího procesu předávat současné nejmladší a mladé generaci.

Zároveň je však třeba s odkazem na J. Vavrouška říci, že shora uvedené hodnoty mohou mít reálný význam pouze tehdy, jestliže je my, lidé, zařadíme na žebříčku našich individuálních hodnot relativně vysoko a jestliže se promítnou do uspořádání společnosti ve všech klíčových aspektech a stanou se hodnotami sdílenými významnou částí společnosti (Vavroušek, 1993, str. 99).

Na základě shora uvedeného usuzuji, že k posunu naznačeným žádoucím směrem, tedy ve smyslu udržitelného rozvoje života na naší planetě, resp. v naší zemi, dojde pouze v případě, že nastane jistý konsensus mezi hodnotami a zájmy jednotlivce a hodnotami a zájmy celé společnosti s tím, že bude brán bytostný zřetel na přírodu a životní prostředí, v němž žijeme naše životy.

V kontextu s již uvedeným se pak velice zajímavým jeví názor J. Kellera, který se domnívá, že rozdíl mezi neosobními hodnotami, k nimž se často a jednoznačně veřejně hlásíme, a osobními očekáváními, kterými se neméně často řídíme ve svém soukromém životě, není zdaleka zanedbatelný. Dle J. Kellera naše běžná očekávání vyjadřují, v jaké míře jsme ochotni a připraveni zapracovat velké hodnoty, jako je například láska, pokora či úcta k přírodě do našich každodenních strategií. Ty mívají z pochopitelných důvodů ráz spíše pragmatický. I když pro většinu lidí může mít příroda, láska či zdraví význam skutečně zásadní, jejich každodenní jednání se může z mnoha důvodů řídit docela jinými prioritami. Ale dle J. Kellera nemusíme hned tyto lidi považovat za pokrytce (čemuž jsem sám rád, neboť jsem v uvedené pasáži poznal sám sebe, jako by se to pravděpodobně přihodilo velké většině lidí), neboť zpravidla než mají tito lidé čas věnovat se svým preferovaným hodnotám, musejí velmi často vykonat spoustu všední práce, která s ochranou přírody, s láskou ani se zdravím obvykle příliš společného nemá (Keller, 1996, str. 41).

Závěrem lze tedy říci, pokud věc velice zjednoduším, že samotné přesvědčení o určitých hodnotách a jejich významu pro život nemusí být nutně dostačující k tomu, aby je člověk mohl trvale aplikovat do každodenního života.

## 2. Charakteristika učitele

### 2.1 Osobnostní předpoklady učitele

Každý z nás je určitou osobností, máme kladné i záporné stránky našeho „já“. Stejně tak učitelé, kteří v rámci své profese vzali na svá bedra nelehký úkol – vzdělávat a současně ruku v ruce se vzděláváním vychovávat další a další generace dětí a mládeže. Jak můžeme vůbec učitele definovat? A jakými osobnostními rysy tedy učitel disponuje, nebo by disponovat měl? A jak učitele v první řadě klasifikovat? To je oč tu běží, řečeno s klasikem.

Laická definice, jak nám ji předkládá J. Průcha, označuje výrazem „učitel“ osobu, která vyučuje ve škole, přičemž odkazuje na vlastní zkušenost každého z nás, kdo byl či je žákem, studentem (Průcha, 2002b, str. 17).

Pedagogický slovník charakterizuje učitele jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení (Průcha, 2003, str. 261).

V kontextu se zaměřením mého studijního oboru, tedy na sociální pedagogiku, je třeba rovněž konstatovat, že stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči, popř. s komunitou (Průcha, 2003, str. 261).

Ch. Vorlíček pak pod pojmem *učitel* (dle mého názoru poněkud stroze a dogmaticky) označuje osobu, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena (Vorlíček, 2000, str. 118).

Tolik na úvod této podkapitoly k významu, k charakteristice pojmu „učitel“, a nyní se zaměřím na osobnostní předpoklady, jimiž by měl disponovat každý, jehož profesí je učit, vyučovat, vzdělávat.

Pedagogický slovník v této souvislosti odkazuje na *kompetence učitele*, které definuje jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel,

aby mohl efektivně vykonávat své povolání s tím, že existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele. Obvykle jsou však uváděny jako hlavní kompetence **osobnostní** a kompetence **profesní**. Mezi osobnostní kompetence pak můžeme zahrnout zejména zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se pak vztahují k obsahové složce výkonu nebo – li znalosti předmětu. V současné době jsou však po učitelích požadovány např. i kompetence komunikativní, řídicí a diagnostické (Průcha, 2003, str. 103 – 104).

Je třeba říci, že každý z autorů, z jejichž odborných prací jsem čerpal poznatky a informace pro využití ve své bakalářské práci, přistoupil k charakteristice osobnostních vlastností učitele, popř. k typologii učitelů, svým osobitým způsobem, ovšem z mého veskrze laického pohledu vždy zajímavě a poutavě.

J. Vašutová považuje za součást kvalifikovaného výkonu učitelů jeho etickou stránku, jejíž oporou jsou osobní vlastnosti. Profesní etika je přitom dle J. Vašutové úzce spojena s plněním povinností, zodpovědnostmi, osobními a mravními atributy. Učitelé (i ostatní pedagogičtí pracovníci) by ve svém přístupu a kvalifikovaném projevu měli projevovat:

- entuziazmus, pozitivní postoje k životu, lásku k dětem;
- schopnost motivovat a být přístupný řešit problémy;
- schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat;
- empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlivost, diskretnost;
- starostlivost, trpělivost a laskavost;
- nápaditost a tvořivost;
- sebeovládání, emocionální rovnováhu;
- sdílení a kooperativnost;
- příkladné dodržování pravidel;
- pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti;
- model hodnot a postojů.

Hovoříme – li pak dle J. Vašutové o osobnosti učitele, máme na mysli soulad mezi odbornými a osobními kvalitami, zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad (Vašutová, 2004, str. 40).

J. Vašutová rovněž s ohledem na specifičnost profese učitele a jeho specifický kontext rovněž uvádí, že „učitel musí disponovat specifickými vlastnostmi



a schopnostmi jako je rozhodování, sebereflexe, sebeovládání, zodpovědnost, psychická odolnost vůči stresům, profesní sebevědomí“ (Vašutová, 2004, str. 42).

J. Vašutová, s odkazem autora Beňa a na jeho slovenský pokus postihnout celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi, dále uvádí typologii, jež by se dle jejího názoru věrohodně zachycuje typické projevy chování, postoje, hodnoty a názory učitelů současnosti a jež se dá bezvýhradně uplatnit i pro české učitele:

A. **Plačky** – učitelé, kteří nařikají, bědují nad stavem školství a nad vlastním postavením. Bývají ustrašení, nejistí a malověrní. Nevěří nikomu, ani sobě a vlastně především sobě. V práci jsou nešikovní, málo efektivní.

B. **Ignoranti** – učitelé, kterým je buď všechno jedno anebo se tak tváří. Ve školství jsou jen proto, aby nemuseli hledat nic jiného.

C. **Fanatici, nenapravitelní idealisti** – jsou zamilovaní do dětí, do pedagogické práce anebo do vlastního oboru. V hodnocení procesu vyučování a výchovy, včetně jejich podmínek, bývají celkem odtrženi od reality. Lze je pokládat za jednu z hlavních opor školství. Na jejich obětavé práci se přizívuje pohodlnější část kolegů, úředníků státní správy i zřizovatelů.

D. **Tandemisti** – jsou si vědomi „svých“ kvalit, žijí jenom ze schopnosti zavěsit se na nejsilnější proud, který hýbe školstvím. Úzkostlivě hlídají směr a sílu „větru“ a neustále se otáčejí „správným“ směrem. Jsou bezzásadoví. Vůči žákům, kromě dětí vlivných rodičů, často bezohlední, někdy až krutí.

E. **Aristokrati** – autonomní, silní, nebojácní, důstojní, dobře připravení, tvořiví, přemýšliví, samostatně kriticky hodnotící, cílevědomí. U žáků mají přirozenou autoritu a jsou jimi často obdivováni a následováni. Často jsou spontánně voleným vzorem výchovy a sebevýchovy žáků.

F. **Podnikatelé** – ve škole jsou nanejvýš jednou nohou, hlavou už vůbec ne. Hlavním polem jejich působnosti bylo a bude podnikání – legální i nelegální. Škola je pro ně institucí, která za ně platí pojistné a vyplácí jim každý měsíc kapesné. Někteří učitelé – podnikatelé se rádi angažují v řízení měst a obcí až do té míry, že je škola pro ně druhořadá.

G. **Zběhové** – bývalí učitelé, kteří se vnitřně nedokázali vyrovnat s rozporem mezi nároky na kvalifikaci, prací učitele a úrovní odměňování. Šustot potřebných peněz jim už překryl vůni čerstvě umyté tabule, hluk velké přestávky, fascinující pohled desítek dětských očí (Vašutová, 2004, str. 85 – 87).

Za sebe mohu říci, že se jedná o charakteristiky téměř beletristické, postrádající občasnou strohost odborné literatury a o to víc pro mě osobně přitažlivější. Nicméně i já sám mohu některé své bývalé učitele v kontextu se shora uvedenou typologií zpětně označit za aristokraty své profese, několik mých bývalých učitelů „zběhlo“ a nyní se věnují lukrativnějšímu zaměstnání. Bohužel jsem při srazech naší třídy ze základní školy po x – letech zaregistroval skutečnost, že z někdejšího učitele – aristokrata je nyní učitel – plačka. Ovšem to jen dokazuje, že vývoj člověka, a tedy i učitele, je dynamický, nesetrváváme na jedné pozici, na jedné úrovni, celý život.

Ch. Vorlíček pak při zjišťování požadovaných vlastností učitele přímo odkazuje na pokusy o zpracování *typologie učitelovy osobnosti*. *Typem* přitom rozumí skupinu jedinců, kteří mají společný určitý soubor znaků, jimiž se odlišují od jiné skupiny. Uvnitř daného typu se mohou jeho příslušníci navzájem lišit v ostatních vlastnostech. *Logotropem* pak nazývá učitele zaměřeného převážně k obsahu a k problematice vyučovacího předmětu, vědecké disciplíny, zatímco *paidotrop* se zajímá spíše o žáka samotného (Vorlíček, 2000, str. 124).

Dále lze dle Ch. Vorlíčka typy učitelovy osobnosti rozčlenit následovně:

- *typ autoritativní* chce všechno do nejmenších řídit;
- *typ sociální* ponechává žákům větší volnost, snaží se probouzet jejich samostatnost a odpovědnost;
- *typ vědeckosystematický* má schopnost při vyučování logicky vyvozovat závěry;
- *typ umělecký* se svým podáním uplatňuje zejména v literatuře a dějepisu;
- *typ praktický* má pak velké vlohy pro organizaci práce.

Ch. Vorlíček nicméně dodává, že přiřazením učitele k jednotlivým typům se pouze přibližně označují jeho převládající dispozice, neprovádí se přesnější charakteristika jeho osobnosti. Rovněž nelze chápat přiřazení k určitému typu jako hodnocení z hlediska předpokladů úspěšnosti ve výchově (Vorlíček, 2000, str. 124).

Rovněž nelze než souhlasit s další poznámkou Ch. Vorlíčka, ve které se uvádí, že učitel by měl znát praktický život a mít vlastní odborné zkušenosti v oboru jemuž vyučuje. Pro nejlepší učitele je dle Ch. Vorlíčka pak charakteristické rovněž to, že nejsou jen úzce zaměřenými odborníky, ale všestranně vzdělanými lidmi s širokými kulturními zájmy, sledujícími vývoj u nás i v zahraničí, lidmi s bohatým duševním životem (Vorlíček, 2000, str. 125 – 126).

Vrátíme – li se tedy k čistě osobnostním předpokladům, resp. charakteristikám učitele, musíme si spolu s J. Průchou položit zásadní otázku – proč vlastně jsou osobnostní charakteristiky učitelů zjišťovány a analyzovány? Zájem výzkumu o osobnostní charakteristiky byl vyvolán snahami zjistit, zda tyto vlastnosti mají vliv na kvalitu, efektivnosti a výsledky edukačních procesů (Průcha, 2002a, str. 189).

J. Průcha je dále toho názoru, že např. věk učitele či délka jeho služby není jednoznačně ve významné korelaci<sup>5</sup> se vzdělávacími výsledky žáků, z čehož vyplývá, že „nabývání profesní zkušenosti“ postupuje u učitelů jiným tempem (a nevíme přesně jakým) než časová délka služby v profesi. Na druhé straně jsou některé charakteristiky učitele, jejichž efekty pro edukační procesy jsou jednoznačně potvrzovány. Mezi ně můžeme řadit např. **verbální**, komunikační **schopnost** (Průcha, 2002a, str. 189). Nicméně se J. Průcha přiklání k názoru, že osobnost učitele sama o sobě **není** významně silným determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačních procesů, nýbrž rozhodující jsou aktivity této osobnosti.

Závěrem této podkapitoly uvádím dle mého názoru velice zajímavé **generalizace o učitelích**, tj. zobecněné vědecké soudy o učitelově osobnosti a jejím vlivu na výsledky edukačních procesů, jak je popisuje J. Průcha s odkazem na knihu L. W. Andersona a R. B. Burnse *Výzkum ve třídách (Research in Classrooms, 1989)*, a které dle mého názoru víceméně shrnují moje dosavadní postřehy k této problematice, jak byly popsány shora:

- **Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele**
  - hlavním argumentem pro tuto tezi je skutečnost, že rozsah učitelových profesních schopností je tak velký a rozmanitý, že žádný učitel nemůže tento rozsah splňovat rovnoměrně.
- **Učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky**
  - učitelé se odlišují svými postoji, motivacemi, zájmy, hodnotovými preferencemi, očekáváními atd., které přitom nekorelují nějak významně s učitelskými výsledky žáků;
  - na druhé straně jsou potvrzovány (ale právě jen u některých charakteristik) vztahy mezi vlastnostmi učitelovy osobnosti a jeho chováním ve třídě.
- **Charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků**

---

<sup>5</sup> Korelační analýza – měření vzájemné závislosti dvou nebo více proměnných (Průcha, 2003, str. 107)

- za klíčový se považuje v tomto případě výraz „přímý vliv“ – nelze tvrdit, že charakteristiky učitelů vůbec neovlivňují prospěch žáků, ovšem jedná se o vliv spíše nepřímý a zprostředkovaný.
- **Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře předpověditelných a kvalitativně odlišných etap, tj. od statusu začátečníka (novice) k statusu experta**
- v tomto případě je poukazováno na to, že v jednotlivých etapách vývoje profesní dráhy učitele se samozřejmě mění i některé charakteristiky osobnosti učitelů (věk, zkušenosti, ale i stupeň „opotřeбенí“ aj.), zatímco jiné zůstávají stabilní, např. pohlaví či neuropsychický typ (Průcha, 2002a, str. 191 – 192).

Je třeba říci, že uvedené generalizace o učitelích, jak byly popsány shora, v podstatě reprezentují můj vlastní názor na problematiku osobnostních charakteristik učitele – každý učitel je jiný, a to nejen vůči ostatním, ale v průběhu času se může měnit i on sám (nabýváním zkušeností, změnou postojů atd.).

## **2.2 Český učitel a jeho hodnoty v kontextu historie (1918 – 2010)**

Jak již bylo naznačeno v úvodu, jedním z pilířů této bakalářské práce bude snaha o zmapování hodnot českého učitele napříč historií, a to od vzniku tehdejší samostatné Československé republiky, přes temná období německé okupace a komunistické diktatury až do současnosti.

Ch. Vorlíček je toho názoru, že učitel plní významnou společenskou funkci s tím, že konkrétní postavení učitele ve společnosti a jeho úloha ve výchově se měnily a také v následujícím vývoji se budou měnit (Vorlíček, 2000, str. 119).

A jak uvádí J. Vašutová, historie je důkazem toho, že učitel byl vždy ve službách společnosti včetně jejího politického systému (Vašutová, 2004, str. 25).

S uvedeným tvrzením nelze než souhlasit, neboť jakýkoliv režim – kapitalismus, nacistická okupace, socialismus, neokapitalismus – reprezentuje určitou filosofii, určitou doktrínu, a koho každý režim proto mj. potřeboval? Samozřejmě učitele jako zprostředkovatele vzdělání, jako určité autority, které vychovávaným a vzdělávaným jedincům od nejútlejšího mládí mohou předávat požadovanou filosofii toho kterého daného režimu. Nicméně abychom nebyli naprosto negativističtí – mimo toho špatného, k čemu lze výchovu, vzdělávání a osobu učitele zneužít, jsou i pozitiva reprezentovaná profesí učitele, opět s ohledem na to které historické období naší země.

Pokud začneme nikoliv od Adama, ale od r. 1918, kdy se na pozadí kruté kulisy, totiž končící 1. světové války, rozpadá Rakousko – Uhersko a na jeho troskách po téměř třistaleté porobě našeho národa vzniká samostatné Československo, musíme říci, že tehdejší učitelé mohli stavět na absolutní euforii. Končila krutá válka, padl absolutistický režim císařského Rakouska – Uherska a před českým národem se otevírala budoucnost samostatného suverénního státu.

Byly učiněny rovněž první kroky k tomu, aby učitelé coby nositelé vzdělání, byli sami dostatečně vzděláni. Již v r. 1920 vyslovil na prvním sjezdu československých učitelů v Praze prezident T. G. Masaryk souhlas s myšlenkou vysokoškolského vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol, byť k uzákonění této myšlenky došlo až v r. 1945 (Vorlíček, 2000, str. 120).

Mezi kladně vyznávané hodnoty, jež v době tzv. první republiky, a jejichž nositeli byli bezpochyby i učitelé, tak musely nutně patřit pojmy jako vlast, vlastenectví, český národ, hrdost na něj, demokracie. Nutno dodat, že jakkoliv se jednalo o formální začátek novodobé české státnosti, tehdejší inteligence, potažmo i učitelé, nezačínala od nuly, mohla stavět na slavné české minulosti – na odkazu husitské doby a humanitních myšlenkách Mistra Jana Husa, na odkazu „Otce vlasti“ Karla IV., na odkazu „Učitele národů“ Jana Amose Komenského atd.

Nelze tvrdit, že období tzv. první republiky bylo naprosto ideálním úsekem českých dějin, spíše naopak – i Československo zasáhla hospodářská krize, docházelo k dělnickým nepokojům, v době po založení Komunistické strany Československa v r. 1921 začal být prosazován třídní pohled na společenské uspořádání státu. V průběhu třicátých let dvacátého století pak Evropa s obavami sleduje společenský, hospodářský a zejména vojenský rozvoj agresivního Německa pod vedením kancléře Adolfa Hitlera. Tyto obavy vyústili v události 2. světové války a v jedno z nejtemnějších období našich dějin.

Po tzv. Mnichovském diktátu z r. 1938 a po obsazení českého pohraničí německými vojsky vzniká tzv. Protektorát Čechy a Morava. Nastupuje krutá a bezohledná fašistická vláda, reprezentovaná tzv. říšským protektorem. Věznění, deportace do koncentračních táborů, popravy, přesně takové utrpení mohlo čekat na ty, kteří se beze zbytku nepodrobili německým nacistům. Nacisté si pochopitelně uvědomovali, že (nejen) vzdělaní lidé nebudou jen trpně přihlížet jejich vládě, proto již 17. listopadu 1939, po pohřbu Jana Opletala, studenta Lékařské fakulty Univerzity Karlovy, který přerostl v mohutnou protinacistickou demonstraci, došlo k uzavření

českých univerzit, deportaci více než tisíce studentů do koncentračního tábora Sachsenhausen a dokonce k popravě devíti studentů<sup>6</sup>.

S nástupem německé moci dochází v duchu nacistické ideologie, totiž že německá rasa je nadřazená rasa (shrnuto), též k pokusům o převýchovu českého obyvatelstva. Bohužel se v tomto případě potvrdila skutečnost zmíněná v úvodu, totiž že učitel byl vždy ve službách společnosti včetně jejího politického systému. Mimo běžných učebních osnov na školách, které byly bezpochyby výrazně proněmecké (vč. povinné výuky němčiny), založil protektorátní ministr školství Emanuel Moravec jako horlivý přísluhovač říšského protektora Reinharda Heydricha kolaborantskou organizaci Kuratorium pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě<sup>7</sup>. V rámci této organizace se sice nejednalo v pravém smyslu o školní aktivity, spíše o povinné sportovní a tělovýchovné aktivity, orientované na mládež od 10 do 18 let, avšak do zmíněných sportovních aktivit byly vkládány ideologické besedy o letectvu, ponorkách, vítězstvích německé armády, o výhodnosti spolupráce s Němci, s nacistickým světonázorem apod., takže k jistému výchovnému (převýchovnému) působení nepochybně docházelo.

Na druhou stranu jsem přesvědčen, že mnoho učitelů bylo zapojeno do aktivního odboje proti fašistickým okupantům a mnoho z nich za to zaplatilo daní nejvyšší – svým životem. Stěžejní hodnotou takových lidí (a vlastně nejen učitelů) byla bezpochyby povinnost (bránit svoji zemi v dobách okupace a bojovat proti fašistickému útlaku navzdory možným, výše uvedeným represím), stěžejní osobnostní vlastností pak musela být ruka v ruce s nepochybnou morální silou též výrazná osobní statečnost.

Po tragickém období 2. světové války přišla po jejím konci vytoužená doba míru a obnovené demokracie, doba zúčtování se zrádci a kolaboranty, doba, kdy byli oceněni hrdinové a oplakávány oběti dosud nejkrvavějšího konfliktu v dějinách planety Země. Ovšem z hlediska české historie trvala éra tzv. druhé republiky prakticky pouhý okamžik.

„Vítězstvím pracujícího lidu“, resp. převzetím moci v Československé republice Komunistickou stranou Československa po únoru 1948, nastává další smutná kapitola československé historie, později označovaná jako „komunistická totalita“. Nastává éra vlády jedné strany, doba, kdy příslušník jednoho národa je ochoten zlikvidovat

---

<sup>6</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Opletal](http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Opletal)

<sup>7</sup> <http://www.kcprymarov.estranky.cz/clanky/nase-knihovna/protektoratni-kolaborantske-a-fasisticke-organizace-1939-1945.html>

příslušníka stejného národa ve jménu socialistického zřízení a socialistických ideálů beztřídního světa. Svoji úlohu v tomto zřízení bezpochyby hráli i učitelé.

Ch. Vorlíček v této souvislosti přímo uvádí, že v třídní společnosti má výchova třídní ráz a že škola a další výchovné instituce v třídní společnosti byly a jsou institucemi politickými (Vorlíček, 1979, str. 55).

J. Vašutová uvádí, že v období totalitního politického režimu byl kladen velký důraz na politickou angažovanost učitelů a na jejich permanentně obnovovanou ideologickou čistotu a vyspělost, které byly nezbytnou součástí výkonu profese. A nátlak, který byl na učitele v této souvislosti vyvíjen, do určité míry deformoval jejich myšlení a jednání, které u většiny nevycházelo z vnitřního přesvědčení. Pedagogickou činnost pak odváděli na vysoké úrovni odborné i lidské (Vašutová, 2004, str. 25). Důsledky takového jednání, kdy učitel odmítal podrobit se vnucované ideologii a jeho hodnotami nebyla víra v komunismus, oddanost marxismu – leninismu a přátelství se Sovětským svazem a nikdy jinak apod., nebyly zpravidla tak fatální, jako v době nacistické okupace (pokud nepočítáme politické procesy v 50. letech 20. století, kdy byl nezřídka vynesena rozsudek trestu smrti), ale takový učitel minimálně mohl přijít o místo, takže v naší republice bylo spousta pedagogicky vzdělaných topičů, závozníků a jeřábníků.

Po událostech v listopadu 1989 došlo k „osvobození“ učitelů od politických školení, od kontrol, zda a jak vkomponovávají ideologické prvky a politické události do výuky a většina i od povinného členství ve straně. Pravděpodobně tato mnohaletá zkušenost českých učitelů a v 90. letech následná kritika učitelstva jako opory komunistického režimu, to vše uzavřelo učitele do teritoria škol a podpořilo jejich soustředěnost na výchovu a vzdělávání žáků. Pokrokoví učitelé se sice významně angažovali v reformě vzdělávání a školské soustavy, avšak problémy a nejistoty vznikající kolem reformy školství, i negativní postoje části společnosti ke vzdělávání a učitelům, převážnou část učitelů odradily od jakékoliv angažovanosti mimo školu, a později v důsledků různých zklamání i od angažovanosti ve škole (J. Vašutová, 2004, str. 25).

Závěrem se sice dá říci, když poněkud rozšířím názor J. Vašutové, totiž že profesi učitelů v jejích rolích a kompetencích determinují cíle a požadavky společnosti, neboť stát „pověřuje“ učitele, aby ovlivňovali mladou generaci v duchu potřeb společnosti (J. Vašutová, 2004, str. 25), ovšem v současnosti de facto stát není tím jediným, kdo „stanoví pravidla“, co učitelé mohou nebo budou učit. Tento fakt lze

demonstrovat třeba na skutečnosti, že současný ministr školství Josef Dobeš ustoupil od zavedení povinného předmětu *Etická výchova*, v jehož rámci měla být prováděna i sexuální osvěta žáků. Ministr školství vyhověl nátlaku na základě petice rodičů, podle níž se má o sexuální výchovu ratolestí starat primárně rodina, předmět *Etická výchova* tak bude nepovinný<sup>8</sup>. Z uvedeného je zřejmé, že do jisté míry sama společnost, nikoliv primárně stát, je schopná vymezit v užším smyslu to, co se bude učit, v širším smyslu pak můžeme hovořit i o hodnotách, které ta samá společnost vymezí pro práci učitelů.

### 2.3 Pozice učitele v minulosti a současnosti

Stejně jako samotná existence člověka, jež je prakticky neustále dynamická v čase i v prostoru, tak i profese učitele staticky nesetrvává na jednom místě, na jedné pozici, nýbrž se ruku v ruce s vývojem společnosti mění, modifikuje.

Dle J. Průchy obecně existují povolání s kratší či delší historií svého trvání a vedle nich některá, jež jsou spjata s vývojem lidstva od samého jeho počátku – k těm J. Průcha řadí právě učitelství. J. Průcha dále poukazuje na to, že již v pravěké společnosti nepochybně existovaly vedle učení řemeslným a jiným pracovním dovednostem také způsoby, jimiž se předávaly v průběhu historického vývoje z generace na generaci poznatky o přírodě, člověku, náboženské a mravní normy, rituály, symboly atd., což de facto představovalo jistou formu vyučování (Průcha, 2002b, str. 9).

Jak dále uvádí J. Průcha, za první „edukátory“, kteří zajišťovali shora popsaný přenos poznatků, dovedností a různých informací, můžeme označit stařešiny kmene, kněží, šamany, náčelníky kmenů apod. Nicméně za nejstarší formy učitelské profese v dnešním slova smyslu považuje J. Průcha vznik prvních škol ve starověkých státech Egypta, Číny, Indie a později Řecka a Říma, jako účelově organizovaných institucí pro vzdělávání, které museli zajišťovat specializovaní profesionálové. V této souvislosti J. Průcha také poukazuje na skutečnost, že k rozvoji učitelství ve starověku přispěl významně také vynález písma, které umožňovalo používat mnohem efektivnější didaktické procedury (učení a vyučování založené na textech) než jen vyučování pouze prostřednictvím mluveného slova (Průcha, 2002b, str. 9).

Ve středověku pak byla učitelská profese dle J. Průchy součástí církevní edukace, tj. vyučovalo se v katedrálních a církevních školách za účelem přípravy

---

<sup>8</sup> <http://www.novinky.cz/domaci/228918-sexualni-vychova-bude-nepovinna-ustoupil-dobes-tlaku-rodicu.html>



duchovenstva. Přelom ve vývoji učitelské profese přinesly univerzity, zakládané v Evropě od 12. století, mj. i v Praze (1348). Univerzity dle J. Průchy nejen přispívaly k rozvoji celkové vzdělanosti, do určité míry nezávisle na církvi, ale také produkovaly nový typ profesionálního edukátora – vysokoškolského učitele (univerzitního mistra, s titulem magister). Jak J. Průcha uvádí s odkazem na dílo *Dějiny univerzity Karlovy (1995)*, tehdejší absolventi naší nejstarší univerzity (bakaláři) většinou odcházeli na nižší školy (církvní a vznikající městske) jako učitelé. To označuje J. Průcha za faktický počátek soustavné přípravy učitelských kádrů, jak ji známe dnes (Průcha, 2002b, str. 10).

Jak dále uvádí J. Průcha, v historii českého učitelstva se staly důležitým mezníkem školské reformy za vlády habsburské císařovny a české královny Marie Terezie. Tyto reformy školství, které přinesly povinnou šestiletou školní docházku a systém tří typů základních škol – školy triviální, školy hlavní a školy normální – si vyžádaly dle J. Průchy i změny v přípravě pro učitelskou profesi, což se promítlo do vývoje učitelství zřizováním tzv. preparandií<sup>9</sup>. Preparandie tak dle J. Průchy představují první typ systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi v historii českého učitelství (Průcha, 2002b, str. 11).

J. Průcha rovněž konstatuje, odvolává se na některé historické prameny, že sociální a ekonomické postavení tehdejších českých učitelů bylo zpravidla ubohé. Učitelé té doby žili často v hmotné bídě, přivydělávali si jako kostelníci, písáři apod., byli šikanováni od nezřídka germanizující vrchnosti. Přitom šířili nejen vzdělanost, ale mnozí působili i jako vlastenečtí buditelé. Na druhé straně J. Průcha poukazuje na existující doklady o tom, že učitelé byli v té době velmi vážení (Průcha, 2002b, str. 11 – 12).

V podobném duchu se o učitelích té doby vyjadřuje Ch. Vorlíček, když zmiňuje skutečnost, že i současní učitelé se někdy sami označují jako *kantoři*. Přitom slova *kantor* se oprávněně užívalo na přelomu 18. a 19. století, kdy pracovník nepatrného vzdělání a nízkého společenského postavení vedle toho, že vyučoval děti, měl za povinnost obstarávat rovněž hudbu v kostele i při jiných příležitostech (Vorlíček, 2000, str. 119).

Když už bylo zmíněno v souvislosti s pozicí učitele v minulosti jméno Ch. Vorlíčka, nelze nezmínit jeho náhled na „vznik“ učitelství. Dle Ch. Vorlíčka se

---

<sup>9</sup> Preparandie – tříměsíční kurzy pro učitele škol triviálních a šestiměsíční kurzy pro učitele škol hlavních (Průcha, 2002b, str. 11).

učitelství jako jedna ze společenských činností vytvořilo tehdy, když rodiče vzhledem ke složitosti a náročnosti požadavků na výchovu a vzdělávání už nebyli sami schopni připravovat své děti pro život. V této situaci byli nuceni část svých dosavadních funkcí předat odborníkovi speciálně vzdělanému – učiteli (Vorlíček, 2000, str. 118).

Rovněž je třeba v rámci tohoto stručného dějinného přehledu zmínit tu skutečnost, že již koncem 19. století někteří progresivní pedagogové, např. G. A. Lindner, poukazovali na nutnost vysokoškolské přípravy učitelstva (Průcha, 2002b, str. 13). Nicméně, jak uvádí J. Průcha a jak již bylo uvedeno shora v podkapitole 2.1, k naplnění této myšlenky došlo reálně až po 2. světové válce – 27.10.1945 stanovil prezident republiky dr. Edvard Beneš dekretem, že „učitelé škol všech druhů a stupňů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol“. Od školního roku 1946/1947 byly pedagogické fakulty skutečně zřízeny, a to při univerzitách v Praze (s pobočkami v Českých Budějovicích a v Plzni), Brně, Olomouci a Bratislavě. Tehdejší Československo se tak stalo jednou z prvních zemí na světě, jež uskutečňovaly úplné vysokoškolské vzdělávání univerzitního typu pro všechny učitele, s výjimkou učitelek pro mateřské školy (Průcha, 2002b, str. 15).

Na základě veškerých výše uvedených skutečností lze dle mého názoru usuzovat na to, že největší rozdíl v pozicích učitele v minulosti a učitele současnosti tkví právě v přístupu k přípravě a vzdělávání učitelů, kdy shora zmíněné kněží, šamany a stařešiny kmene, kteří de facto „vzdělávali“ (dá-li se tohoto slova v této souvislosti vůbec použít) víceméně intuitivně, vystřídali v minulých stoletích nepřilíš pedagogicky erudovaní *kantoři*. V současné době představuje osoba učitele profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který zpravidla není jen úzce zaměřeným odborníkem, ale všestranně vzdělaným člověkem s širokými kulturními zájmy.

Závěrem je třeba poukázat na jednu nezanedbatelnou skutečnost. Učitele minulosti i současnosti spojuje mimo jejich hlavního poslání – totiž učit, vzdělávat, vychovávat – i fakt, že profese učitele je i dnes českou společností hodnocena jako vysoce prestižní, tedy vážená. Dle J. Průchy je to zřejmě dáno tím, že jak odborníci, tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, která se vyznačují vysokou složitostí práce a náročností na vysokou kvalifikaci (Průcha, 2002b, str. 30).

V kontrastu s míněním veřejnosti o prestiži učitelské profese je paradoxně skutečnost, že sami učitelé jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese, což může být i jedním z faktorů, proč někteří učitelé opouštějí své povolání a věnují se povolání jinému (Průcha, 2002b, str. 30).

A parafrázujeme – li opět, velmi volně ovšem, slova klasika, pak se musíme ptát: „Být či nebýt (učitelem)?“ To je, oč tu běží.

## 2.4 Učitel – zaměstnání nebo povolání (poslání)

Na závěr předchozí podkapitoly, kdy byla položena řečnická otázka stran volby učitelské profese, lze volně navázat přímo názvem aktuální podkapitoly. Nebo – li pokud se stane jedinec, jehož osobnost je detailně rozebírána touto bakalářskou prací, učitelem, je pro něj zaměstnáním nebo povoláním, resp. posláním?

P. Piťha o tomto tématu uvažuje jako o hledání osobnosti, o hledání osobnosti učitele. Za důležité přitom považuje jednak to, že nějakou osobnost má určitě každý člověk, a jednak to, že současná společnost pociťuje nedostatek lidí s výraznou a kvalitní osobností. S odkazem na určitá slovní spojení, např. *velká herecká osobnost*, *významná učitelská osobnost*, usuzuje na to, že určitá povolání vyžadují určité zvláštní utváření osobnosti a dokonce že i sám výkon takového povolání člověka charakterizuje, čili dotváří jeho osobnost. Učitelství přitom považuje více za povolání než zaměstnání s tím, že u povolání lze hovořit o profesionální osobnosti, kdežto u zaměstnání nikoliv (Piťha, 1999, str. 80).

Jak dále konstatuje P. Piťha, o povolání lze už díky vazbě *povolání k něčemu*, že je svázáno s nějakým poslání, neboť nikdo není povoláván, aby vzápětí nebyl vyslán. Za důležité pak považuje to, že k danému povolání dojde, že je kandidát učitelství poslechna a že pak následuje celoživotní poslání. Tím, jak učitel naplňuje toto poslání, odpovídá na hlas svého krásného povolání, který ho stále nutí odevzdat se své profesi a vede a vysílá (Piťha, 1999, str. 80).

Přitom se dle P. Piťhy jako u všech povolání jedná o nezrušitelný a nepřerušitelný vztah volání a odpovědi, který určuje roli ve společnosti a uvádí člověka do nového stavu, neboť učitelství je stav. Učitel nemůže své učitelství odložit, neboť je učitelem vždy a za všech okolností. P. Piťha demonstruje zásadní rozdíl mezi povoláním a zaměstnáním učitele na základě významu dvou výroků: *Josef sice byl učitelem, ale učitel to nikdy nebyl* a proti tomu *Jana sice nikdy neučila, ale byla to velká učitelka* (Piťha, 1999, str. 80 – 81).

P. Piťha si rovněž klade otázku, jak pečovat o ty, kdo učitelské povolání mají a co dělat s těmi, kdo je nemají. Daná otázka je důležitá proto, aby se školy neplnily školskými zaměstnanci, jakýmsi zřízenci k dětem, ale skutečnými učiteli. Je významná

i pro otázky výběru studentů a pro zamezení dle P. Piťhy asociálnímu chování těch, kdo přicházejí studovat na pedagogické fakulty – tedy studovat učitelství – s pevným rozhodnutím, že nikdy učit nebudou (Piťha, 1999, str. 80 – 81).

Nicméně od mírného pesimismu předchozích řádek je třeba se vrátit k myšlenkám, které činí učitelství, s odkazem na P. Piťhu, krásným povoláním, krásným posláním. Jedním z úkolů je dát dětem, které učitel učí, kus hezkého života. V dnešní, často dysfunkční, společnosti, může být škola pro nejedno dítě jediným místem zdravých lidských vztahů a jakkoli to může být děsivé, léta strávená ve škole mohou být jediným šťastným údobím některých žáků (Piťha, 1999, str. 76).

Před učitelem leží i další úkol, jehož naplňování posouvá dle mého názoru profesi učitele z pozice zaměstnání do pozice povolání, poslání. Je jím dle P. Piťhy trvalá snaha o lidskou pravdivost, neboť má – li být učitel svým žákům vzorem, pak jím sám musí být. Musí být hodnotným člověkem. Nestací něco vykonávat, dělat či ukazovat se. Je třeba být. Aby se toto vše učiteli zdařilo, musí sám sebe znát a trvale sledovat, zda se vyvíjí v dobrém, anebo se kazí (Piťha, 1999, str. 76).

O radostech učitelského povolání se zmiňuje i Ch. Vorlíček, s odkazem na dílo M. Škořepy *O ideologii učitelského povolání (1936)*, když uvádí, že učitelské povolání má nesčetné drobné radosti, dovede – li je učitel nalézt. Ch. Vorlíček považuje učitelství za povolání s velkými mravními kvalitami (Vorlíček, 2000, str. 121 – 122).

Skutečnost, zda je profese učitele pro toho jednoho konkrétního pedagoga povoláním, resp. posláním, a nikoliv pouhým zaměstnáním, může do jisté míry ovlivnit i to, jak jsou sami učitelé se svojí profesí spokojeni, jaké jim přináší pracovní uspokojení. Nelze se tedy nezmínit v této souvislosti o pojmu pracovní spokojenost, která je dle J. Průchy chápána jako takový psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a ke svým vlastním pracovním výsledkům (Průcha, 2002b, str. 75). Z uvedeného je zcela zřejmé, že podobné pocity pravděpodobně nemá učitel, který bere svoji profesi pouze jako zaměstnání, ale spíše tyto pocity pravidelně zažívá pedagog, pro kterého je jeho profese povoláním a posláním.

Tato dílčí část bakalářské práce dle mého názoru spadá spíše do sféry filosofie, nicméně závěr ze shora popsaného vyplývá celkem jednoznačný – pro opravdu dobrého učitele by měla jeho profese být povoláním, které mu dává radost, ve kterém je spokojený, a které mu rovněž umožní radost a spokojenost předávat svým žákům.

## 2.5 Obraz „ideálního“ učitele

Na závěr kapitoly, věnované charakteristikám učitele, se pokusím „vykreslit“ obraz ideálního učitele, a to s ohledem na dosud uvedené skutečnosti. Jednak s odkazem na odbornou literaturu a jednak na základě toho, co již bylo o učiteli, jeho osobnostních předpokladech, popř. o jeho očekávaných hodnotách uvedeno.

Na prvním místě je však třeba zmínit jistou skepsi odborníků k otázce klasifikace „ideálního“ učitele, která však s ohledem na vážnost tématu nepřekvapí.

V kontextu s výše uvedeným mám na mysli zejména již zmíněné **generalizace o učitelích**, tj. zobecněné vědecké soudy o učitelově osobnosti a jejím vlivu na výsledky edukačních procesů, jak je popisuje J. Průcha s odkazem na knihu L. W. Andersona a R. B. Burnse *Výzkum ve třídách (Research in Classrooms, 1989)*, kdy lze ve zkratce zopakovat, že:

- neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele;
- učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky;
- charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků;
- učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře předpověditelných a kvalitativně odlišných etap, tj. od statusu začátečníka (novice) k statusu experta (Průcha, 2002a, str. 191 – 192).

Nicméně i P. Piřha je toho názoru, že obecně lze nalézt ne jeden rys dobrého učitele, avšak v podstatě bychom došli k obtížně splnitelnému širokému seznamu v podstatě pro všechny lidi platných dobrých vlastností: vzdělaný, laskavý, spravedlivý, trpělivý, vytrvalý, poctivý, pracovitý, družný, veselý, chápající druhé atd., přičemž se dopracujeme de facto k mravnému, příkladně žijícímu člověku (Piřha, 1999, str. 82).

J. Průcha pak poukazuje na fakt, že se skoro nic neví o tom, jaké učitele by si přáli mít ti, kdo s nimi zejména prožívají část (převážně školního) života – žáci. S odkazem na výzkum V. Holečka (1997) pak uvádí, že portrét ideálního či úspěšného učitele, jak jej vidí žáci, představuje takového učitele, který se chová přátelsky, je vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru atd.. J. Průcha dále s odkazem na výzkum V. Holečka (1997) uvádí, že žáci považují za úspěšného takového učitele, který je přiměřeně dominantní, tj. má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek (Průcha, 2002b, str. 60 – 61).

Pokud lze považovat tvrzení, že „ideální učitel je úspěšný učitel“, pak můžeme rovněž s J. Průchou, s odkazem na V. Pařízka (1988), vymezit několik složek způsobilosti učitele pro úspěšný výkon jeho povolání:

- *odborná způsobilost*, získaná na základě pedagogické, didaktické, psychologické aj. přípravy;
- *výkonová způsobilost*, tj. pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí aj.;
- *osobnostní způsobilost*, tj. vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnost mezilidských vztahů aj.;
- *společenská způsobilost*, což jsou především morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot;
- *motivační způsobilost*, tj. ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její realizaci (Průcha, 2002b, str. 32).

Lze tedy naprosto jednoznačně popsat ideálního učitele, když i někteří odborníci se k této otázce staví přinejmenším zdrženlivě, ne – li přímo skepticky? Na základě veškerých shora uvedených charakteristik, definic, argumentů, se o to alespoň pokusím, byť jsem toho názoru, že najít k hledanému ideálnímu předobrazu učitele jeho skutečný protějšek, jež v reálné škole, v reálném čase opravdu vyučuje, by bylo krajně obtížné, ne – li nemožné.

Ideální učitel tedy představuje, vyjdeme – li z toho, co již bylo na stránkách této bakalářské práce uvedeno, dle mého názoru člověka:

- který má rád děti a zároveň svoji práci učitele;
- který je starostlivý, trpělivý, laskavý a umí se ovládat;
- který je autonomní, silný, nebojácný, důstojný, dobře připravený, tvořivý, přemýšlivý, samostatně kriticky hodnotící, cílevědomý, téměř aristokratický v tom nejlepším slova smyslu;
- který ponechává žákům větší volnost, snaží se probouzet jejich samostatnost a odpovědnost;
- který se chová přátelsky, je vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru;
- který je všestranně vzdělaný, s širokými kulturními zájmy a s bohatým duševním životem;
- který má minimálně dobré verbální schopnosti;

- pro kterého je profese učitele povoláním (posláním);
- jehož mysl je v souladu mezi odbornými a osobními kvalitami, zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad;
- který je tedy s ohledem na veškeré výše uvedené body odborně, výkonově, osobnostně, společensky a motivačně způsobilý.

Domnívám se, že učitelů (pakliže lze akceptovat mnou vykreslený portrét ideálního učitele), jež by splňovali všechny uvedené charakteristiky a předpoklady, mnoho na stupíncích našich škol nejspíš neučí, nicméně shora uvedené závěry o obrazu ideálního učitele by mohly představovat určitou výzvu pro učitele, současné i budoucí, aby se snažili pojem ideálního učitele naplnit a aby svým žákům ideálním učitelem byli.

## 3. Hodnoty učitele na ZŠ

### 3.1 Metodologická východiska

Třetí kapitola mé bakalářské práce představuje empirickou (praktickou) část bakalářské práce (na rozdíl od předchozích dvou kapitol, které byly orientovány do roviny spíše teoretické).

#### Cíl průzkumu

Cílem pedagogického průzkumu v rámci praktické části mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké hodnoty současní pedagogové upřednostňují, resp. jaké motivy mohou vést současné pedagogy k výkonu povolání učitele v dnešní době.

#### Metoda průzkumu

Vzhledem k tomu, že se v zamýšleném průzkumu jednalo o shromáždění příslušných empirických dat, jež by bylo obtížné analyzovat pomocí kvantitativního přístupu k danému průzkumu, neboť záměrem bylo hlubší, téměř niterné poznání hodnot současných pedagogů a důvodů volby jejich zodpovědného povolání, byl zvolen **kvalitativní přístup** k provedení daného průzkumu.

Jak uvádí J. Průcha, kvalitativní výzkum přistupuje ke zkoumaným jevům se snahou popsat je v jejich jedinečnosti, se zachycením specifických rysů těchto jevů, s objasňováním kontextu souvislostí. V kvalitativním výzkumu se typicky popisují spíše jednotlivé případy, nikoliv rozsáhlé soubory jevů nebo subjektů. Snahou je rovněž popsat názory a prožitky samotných aktérů pozorovaných procesů (Průcha, 2000, str. 184).

Konkrétní **metodou kvalitativního pedagogického průzkumu**, aplikovanou na respondenty při získávání empirických dat, **je** v daném případě **rozhovor** nebo – li **interview**.

M. Chráska označuje pod pojmem *interview* metodu shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta s tím, že občas se v obdobném významu používá také obsahově širšího českého termínu *rozhovor* (Chráska, 2007, str. 182). M. Chráska považuje za velkou výhodu interview oproti jiným výzkumným metodám to, že navázání osobního kontaktu umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů



respondentů. Rovněž lze sledovat reakce respondenta a podle nich usměrňovat další průběh interview (Chráska, 2007, str. 182). V podobném duchu vnímá rozhovor i E. Radvan, který uvádí, že u kvalitativního rozhovoru „jde nejen o odkrytí postojů respondentů k problému, ale i o postižení subjektivního významu těchto postojů pro ně samotné. A zejména o odpověď na otázku, proč individua tyto postoje zastávají“ (Radvan, 2009, str. 49).

V kontextu se shora uvedeným, kdy jsem zmínil snahu o hlubší poznání hodnot učitelů a motivů pro výkon jejich povolání, se vzhledem k popsané výhodě v daném případě volba rozhovoru – interview (jako metodologického přístupu k získání potřebných empirických dat) jeví jako nejvhodnější.

Co se týká samotného rozhovoru, zvolil jsem kombinaci tzv. *strukturovaného rozhovoru*, který se dle M. Chrásky vyznačuje tím, že při něm tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí s tím, že tazatel k otázkám nepřidává vlastní komentář, pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi respondenta (Chráska, 2007, str. 182), a tzv. *polostrukturovaného rozhovoru*, kdy se respondentům nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí, ale navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění (Chráska, 2007, str. 183). Otázky v rozhovoru pro tento průzkum jsou tedy přesně dané, jak formulací, tak pořadím, nicméně u jedné z nich jsem vymezil několik alternativ možných odpovědí, a u několika dalších byli respondenti postaveni před místy nelehký úkol, tzn. nejenže měli odpovědět na otázky téměř důvěrného charakteru (*viz následující podkapitola*), ale svoji odpověď měli i náležitě odůvodnit.

### **Zkoumaný soubor**

Jak lze dovodit prakticky již z názvu mé bakalářské práce, průzkum upřednostňovaných hodnot a motivů pro výkon povolání je zaměřen na pedagogy, konkrétně na učitele na základních školách.

**Výběrový soubor** tedy představovali respondenti – pedagogové (myšlení učitelé i učitelky) základních škol, kterých bylo celkem **11**. Vzhledem k přátelským, rodinným i zprostředkovaným vazbám, jsem měl možnost vést rozhovor s pedagogy ze:

- Základní školy Boskovice;
- Základní školy Strážnice;
- Základní školy Litomyšl, Zámecká 496.

Nicméně trošku s lítostí musím konstatovat, že ne všichni oslovení učitelé byli ochotni najít kousek svého volného času (kterého si asi jako každý člověk velmi cení, protože ho zpravidla nebývá nazbyt) na rozhovor pro účely mé bakalářské práce. O to víc si cením těch učitelů, kteří moje otázky ochotně a rádi zodpověděli, a přispěli tak měrou nemalou k finální podobě mé bakalářské práce.

Pro úplnost uvádím, že rozhovory byly uskutečněny v průběhu měsíce dubna 2011 v příslušné škole – výjimku představoval můj švagr Stanislav, kterého jsem „vyzpovídal“ při jeho návštěvě u mých rodičů, a moje bývalá třídní učitelka ze základní školy, se kterou jsem vedl rozhovor v jedné z boskovických restaurací. Rozhovory trvaly přibližně 30 minut včetně úvodního seznámení s tématem rozhovoru s tím, že odpovědi jednotlivých respondentů jsem během rozhovoru postupně zapisoval („všemi deseti“) do elektronické podoby.

### **3.2 Analýza a interpretace rozhovorů**

Tato podkapitola bude věnována, jak vyplývá z názvu, samotnému rozboru informací, získaných při rozhovorech s jednotlivými učiteli, resp. spíše s učitelkami, neboť jediní dva muži ve skupině respondentů představovali jednoznačně menšinu (18,18 %) z celkového počtu jedenácti respondentů. Citované procentuální zastoupení mužů – učitelů mezi respondenty mého průzkumu tak do jisté míry odráží i reálný poměr všech mužů, vykonávajících učitelkou profesi, neboť dle J. Vašutové vyučuje na základních školách přibližně 80 % žen – učitelek a tzv. feminizace učitelství, kdy v této profesi obecně převládá zastoupení žen, je rovněž obecně považována za jeden z déle trvajících problémů učitelkou profese (Vašutová, 2004, str. 46).

V této podkapitole budou analyzovány a interpretovány pouze odpovědi respondentů na otázky, které se netýkají motivů pro výkon učitelkou profese. Problematice zjišťování motivů pro výkon povolání učitele je věnována následující podkapitola mé bakalářské práce.

Nicméně pro úplnost uvádím kompletní znění otázek použitých v rozhovoru, aby byla zřejmá zamýšlená provázanost jednotlivých dotazů a celkový kontext rozhovoru. Níže pak rovněž uvádím křestní jména jednotlivých respondentů, pod kterými budou v dalším textu citovány jejich odpovědi v rozhovoru jak v této podkapitole, tak v podkapitole následující.

### **Struktura rozhovoru**

1. Jaké jsou Vaše zájmy, záliby, koníčky, jak rád/ráda trávíte svůj volný čas?
2. Co Vás vedlo k volbě povolání učitele? (*touha pracovat s dětmi, pokračování v rodinné tradici, sociální jistoty, delší dovolená oproti jiným profesím, jiné důvody*)
3. Považujete svoji práci za zaměstnání nebo za povolání (poslání)? A proč?
4. Co si Vy osobně představujete pod pojmem „hodnota“?
5. Jakých hodnot si ceníte ve svém soukromém životě a proč?
6. Jaké hodnoty můžete uvést v rámci své profese v pozitivním slova smyslu (žádoucí), jichž si ceníte a proč?
7. Jaké hodnoty můžete uvést v rámci své profese v negativním slova smyslu (nežádoucí), jež zavrhuje a proč?
8. Existuje nějaká osobnostní vlastnost, nezbytná pro výkon Vašeho povolání, které si ceníte a proč?
9. Existuje nějaká osobnostní vlastnost, kterou projevujete při výkonu Vašeho povolání a které byste se chtěl/chtěla nejradyji zbavit a proč?

### **Jména respondentů**

Stanislav, Magda, Věra I., Věra II., Martina, Jana, Ondřej, Blanka, Miroslava, Svatava, Šárka.

Rovněž je třeba uvést, že jsem při analýze jednotlivých otázek vycházel čistě z odpovědí pedagogů, nezohledňoval jsem jejich věk, pohlaví, místo výkonu práce jednotlivých pedagogů (tj. město, resp. region, ve kterém se nachází škola, na níž působí) ani délku učitelské praxe, byť takhle *ex post* si uvědomuji, že zohlednění těchto dalších ukazatelů (např. upřednostňované hodnoty pedagogy z moravského Slovácka /ZŠ Strážnice/ *versus* tytéž hodnoty upřednostňované pedagogy z východočeské Litomyšle) by vyhodnocení daného průzkumu pravděpodobně zpřesnilo, minimálně však zpestřilo.

Nyní však už k samotným otázkám rozhovoru, resp. k odpovědím na tyto otázky.

První otázka byla zamýšlena jako taková „startovací“, při níž jsem se snažil zjistit alespoň drobné střípky ze soukromého života respondentů. Za položenou otázkou „*Jaké jsou Vaše zájmy, záliby, koníčky, jak rád/ráda trávíte svůj volný čas?*“ byla

snaha o důvěrnější navázání kontaktu s respondentem, nicméně i byť jen kusé informace jednotlivých pedagogů o tom, jak tráví svůj volný čas, jakým zálibám, zájmům a koníčkům se věnují, mohou v širším kontextu ukazovat na to, jaké vyznávají hodnoty, popř. jakými mohou být osobnostmi.

Z většiny odpovědí je zřejmé, že pokud už moji respondenti – učitelé najdou nějaký volný čas pro sebe, snaží se jej až na jedinou výjimku (Věra II.) vyplnit mj. i tělesnými a dalšími sportovně – fyzickými aktivitami, ať už těmi, které se dají provozovat po celý rok či jen sezónně.

*„Jízda na kole, plavání.“ (Stanislav)*

*„Ráda ve volném čase jezdím na kole a chodím cvičit do fit centra.“ (Magda)*

*„Lyžování, jízda na kole, plavání, turistika.“ (Věra I.)*

*„Převážně sportuji, v zimě rekreačně sjezdovky a běžky, celoročně plavání.“ (Martina)*

*„Relaxační sport. Jízda na kole, běžky, pěší vycházky.“ (Jana)*

*„Mé zájmy jsou hlavně sport, aktivně i pasivně – hokej, fotbal, florbal.“ (Ondřej)*

*„Jízda na kole, plavání, posilovna.“ (Blanka)*

*„Turistika, cykloturistika.“ (Miroslava)*

*„V zimě lyžuji.“ (Svatava)*

*„Trochu rekreační sport.“ (Šárka)*

Sport a podobné tělesné aktivity ale nepředstavují jedinou možnost, jak učitelé mohou trávit a tráví volný čas, vyhledávají i další aktivity a věnují se i dalším zájmům, zálibám a koníčkům.

*„Četba duchovní literatury.“ (Stanislav)*

*„Jelikož ale moc času nemám, využívám volné chvíle k odpočinku a četbě.“ (Magda)*

*„Četba, fotografování.“ (Věra I.)*

*„Ráda trávím čas se svojí rodinou, cestuji, poslouchám muziku, čtu.“ (Věra II.)*

*„Kino, pes.“ (Martina)*

*„Četba, rodina, cestování, křížovky, sudoku.“ (Jana)*

*„Má dcera, dobrá muzika, film, přátelé, počítač, internet a automobilové soutěže.“ (Ondřej)*

*„Rodina, zahrádka, společenské akce, hudba, tanec.“ (Blanka)*

*„Ruční práce, četba.“ (Miroslava)*

*„V zimě, v létě čtu, vybírám si filmy s příběhem, ráda poslouchám vážnou hudbu. Věnuju se i zahrádce.“ (Svatava)*

*„Věnuji se vlastní výtvarné tvorbě. Mými dalšími zájmy jsou rodina, domácí zvířata, užiju si i dobré popovídání při vínečku s přáteli.“ (Šárka)*

Při konstrukci rozhovoru jsem si u této otázky v duchu pomyslel, zda se některý z respondentů mimo svoji pracovní dobu učitele, nad rámec pracovních povinností, nějakým způsobem věnuje dětem, popř. zda se věnuje takové činnosti, která s pedagogickou činností úzce souvisí. V textu otázky samotné jsem sice nic v tomto ohledu neuvedl, nicméně dvě pedagožky se v daném směru v rozhovoru přesto vyjádřily.

*„Třikrát týdně působím jako trenérka malých gymnastek.“ (Martina)*

*„Kromě toho se věnuju přípravám a vedení metodických kurzů, což je také koníček, byť placený.“ (Svatava)*

Pakliže v krátkosti lze shrnout a analyzovat vyjádření respondentů k otázce jejich zájmů, zálib, koníčků, je třeba říci, že zájmové zaměření daných respondentů je vcelku podobné, paleta jejich zájmů zahrnuje jak různé sportovně – fyzické aktivity, tak aktivity duševní, z nichž dominantní postavení zastává četba. Vztáhneme – li zjištěné informace k tématu této bakalářské práce, tedy k hodnotám, lze usuzovat dle mého názoru na to, že daní respondenti obecně preferují určitou aktivitu – ať už tu tělesnou, reprezentovanou různými sporty, či tu duševní, jež se odráží třeba v četbě, která konkrétně pro mě znamená symbol poznávání. Rovněž zmínky o fotografování či výtvarné tvorbě naznačují, že konkrétní respondenti vyznávají mimo četby i další estetické hodnoty. V rámci tohoto dotazu na zájmy a způsob trávení volného času však byly ovšem přímo jmenovány i pojmy, které již byly na stránkách této bakalářské práce jako hodnoty výslovně označeny, např. rodina a přátelé. To lze interpretovat i tak, že některé hodnoty představují prvky všedního života, místy třeba ani neuvědomované, leč soustavně nás obklopující.

Další otázka už se tématu méj bakalářské práce týkala naprosto konkrétně. Účelem dotazu *„Co si Vy osobně představujete pod pojmem „hodnota“?“* byla snaha o přiblížení respondenta k předmětu průzkumu. Tím, že jsem se omezil na pouhé položení dané otázky bez nějakých dalších doplňujících či navádějících informací, jsem chtěl vyloučit riziko toho, že respondent odpoví v duchu mého návodu. Takto dle mého názoru odpověď reprezentuje skutečně niterný vztah respondenta k jednomu ze stěžejních pojmů této bakalářské práce.

*„Hodnota je něco cenného, nikoliv však jen ve smyslu materiálním.“ (Stanislav)*

*„Něco cenného, užitečného.“ (Magda)*

*„Jsem matematik, proto nějaké číslo. Ale vážně, hlavně hodnota vědomostí a dovedností, ne hmotných statků.“ (Věra I.)*

*„Především kvalitního člověka, funkční rodinu, zdraví, lásku, pochopení, toleranci. Obklopuji se však i hodnotami jako jsou krásný dům, zahrada, auto, dovolená s rodinou.“ (Věra II.)*

*„Priorita dávající životu smysl.“ (Martina)*

*„Něco, co má určitý význam pro člověka, pro jeho život, to, co můžeme různě využít, vědomosti, znalosti, praktické využití.“ (Jana)*

*„Je to určitý záchytný bod v našem životě, i to k čemu můžeme upínat své snažení.“ (Ondřej)*

*„To, čeho si člověk váží, co je pro něj důležité.“ (Blanka)*

*„Něco, co nepodléhá zkáze a času, co trvá, takže to pro mě nejsou materiální hodnoty, ale hodnoty duševní.“ (Miroslava)*

*„Především jsou to pro mě lidské vlastnosti, důvěryhodnost, spolehlivost a férovost. A pak to, co je za mnou, výsledky fyzické práce, třeba opravený dům a udržovaná zahrada, a žáci, za které se nemusím stydět.“ (Svatava)*

*„Zastoupení všeho potřebného, kladného a nepostradatelného.“ (Šárka)*

Jak je zřejmé z jednotlivých odpovědí, každý z respondentů vidí předmětný pojem „hodnota“ jinak. Nicméně obsah tohoto pojmu je vnímám jako něco cenného, potřebného, dokonce nepostradatelného, a je respondenty většinou spojován s duševní stránkou existence člověka, ať už jím označili třeba konkrétní osobnostní vlastnosti (vědomosti, dovednosti, znalosti, důvěryhodnost, spolehlivost, pochopení, toleranci) či jen obecně zmínili duševní hodnoty. Hodnota jako definice určitého materiálního prostředí (krásný dům, zahrada, auto atd.) byla rovněž zmíněna (Věra II.), nicméně zůstala osamocena. Osobně toto pojetí nijak nezavrhují, neboť většina lidí by patrně nepohrdla krásným bydlením a komfortním vozem, byť všichni tvrdíme, že vyznáváme ty nejčistší lidské hodnoty, jakými jsou pravda, láska a spravedlnost, když dané téma poněkud odlehčím. Z pedagogického hlediska je pak třeba vyzdvihnout odpověď Svatavy, která zmínila žáky, za které se nemusí stydět – tuto představu hodnoty je v kontextu s tématem této bakalářské práce nepochybně třeba zvlášť ocenit. Dále uvádím ještě jeden postřeh – respondenti často odkazovali svoji odpověď na člověka – význam pro člověka, čeho si člověk váží. V této souvislosti se ukazuje poněkud

nepružnou volba strukturovaného rozhovoru, neboť na tuto odpověď mohla následovat otázka: „Myslíte sebe jako člověka nebo jiného člověka?“. Z odpovědi by pak mohlo vyplynout, zda respondent vnímá dané hodnoty čistě ze svého hlediska, co je hodnotou pro něj samotného, či zda ta která hodnota je stejně pozitivně jako jím samým vnímána i ostatními lidmi. Ale to byla spíše jen taková řečnická otázka s prvkem filosofie. Závěrem k odpovědím respondentů k pojmu „hodnota“ je třeba uvést, že opět zazněl, zdá se stěžejní, pojem rodina, tentokrát ovšem s realistickým a žádoucím dovětkem „funkční“.

Další otázka „*Jakých hodnot si ceníte ve svém soukromém životě a proč?*“ už směřovala na konkrétní hodnoty, tentokrát ovšem ještě směřované nikoliv k profesi učitele, ale k soukromé hodnotové orientaci každého z respondentů. Nicméně stejně jako u otázky směřované k zálibám respondentů, lze dle mého názoru usuzovat i u této aktuální otázky v případě některých odpovědí na vazby mezi hodnotami soukromými a hodnotami profesními, zejména s ohledem na to, že se postoje k hodnotám soukromým i profesním prakticky prolínají, jak bude zřejmé z dalšího textu.

*„Zodpovědnost, svědomitost, přesnost, dochvilnost, spravedlnost. Na otázku proč nedovedu úplně odpovědět, prostě je považuju za důležité.“ (Stanislav)*

*„Zdraví, důvěra, spolehlivost.“ (Magda)*

*„Kamarádství, věrnost, láska, děti a hlavně zdraví.“ (Věra I.)*

*„Daří se mi obě tyto otázky ve svém osobním životě skloubit, jsem na to pyšná a velmi si toho cením. Proč? Protože vím, jak je to složité.“ (Věra II.)*

*„Zdraví. Přítel, rodina pro pocit jistoty, bezpečí a lásky.“ (Martina)*

*„Určitě dobrých vztahů v rodině i mezi blízkými – přáteli, kolegy. Důvěry, upřímnosti, spolehlivosti. Samozřejmě s věkem zdraví svého i svých blízkých.“ (Jana)*

*„Hlavní je rodina a její zdraví, když jsem já a mí blízcí zdraví, je svět hned veselejší. Přátelé a pedagogická práce, protože obojí je pro mě hodně důležité.“ (Ondřej)*

*„Zdraví, zdravá rodina, to je asi nejdůležitější.“ (Blanka)*

*„Protože jsem vdaná a mám rodinu, tak je to především zdraví všech blízkých, dobré vychování a vzdělání dcer a vnoučat.“ (Miroslava)*

*„Na tuto otázku už jsem vlastně odpověděla u předchozích otázek.“ (Svatava)*

*„Zdraví, rodina. Být spolu pohromadě. Možnost volně tvořit podle mých představ. Osobní svoboda v trávení volného času.“ (Šárka)*

Z uvedených reakcí jednotlivých respondentů je zřejmé, že shora naznačené prolínání hodnot již nastalo. Při porovnání odpovědí, které následovaly k definici pojmu „hodnota“ a odpovědi na hodnoty upřednostňované v soukromí pedagogů, je zřejmé, že obojí prakticky splývá. Nicméně mimo již vícekrát zmíněných hodnot (rodina, zdraví apod.) lze zejména vzhledem k tématu mojí bakalářské práce vyzdvihnout i soukromou preferenci dobrých vztahů s kolegy v práci (Jana), pedagogické práce jako takové (Ondřej) a dalo by se říci „potřeba“ dobrého vychování a vzdělání, byť adresované vlastním dětem (Miroslava).

Následující dotaz byl respondentům položen za účelem zjištění profesní hodnotové orientace současných pedagogů. Otázka *„Jaké hodnoty můžete uvést v rámci své profese v pozitivním slova smyslu (žádoucí), jichž si ceníte a proč?“* pak přinesla následující reakce respondentů.

*„Již zmíněné. Když učitel nebude zodpovědný, jak může k zodpovědnosti vychovávat? Když nebude svědomitý, jak to samé může chtít po dětech? Když bude do hodin přicházet pozdě, jak může vyžadovat dochvilnost po svých žácích?“* (Stanislav)

*„Vědomosti, které si alespoň některé děti odnesou do života.“* (Magda)

*„Důslednost, srdečnost, kamarádství, smysl pro spravedlnost.“* (Věra I.)

*„Moje práce mě hodně baví, budu si postavení a sympatické mezilidské vztahy na pracovišti. Taky dbám na své další vzdělávání, to považuji za důležité.“* (Věra II.)

*„Radost z práce s dětmi, které mají zájem o učení a kterých je čím dál méně. Prázdniny, pracovní doba.“* (Martina)

*„Znalosti, vědomosti, výchova k samostatnému myšlení, zodpovědnosti, spolupráci, sebehodnocení, pracovitosti. To vše je potřebné pro život, bohužel je stále těžší k tomu žáky vést, protože o to nestojí a dnešní doba tyto hodnoty vlastně nedoceňuje.“* (Jana)

*„Kdosi inteligentní řekl – Nejdůležitější je nezhnusit dětem školu a učení vůbec. Důležitý je pro mě přátelský vztah s dětmi, teda v rámci určitých pravidel, a korektní jednání za všech okolností. Velmi důležitý je také nadhled.“* (Ondřej)

*„Ochota, vstřícnost, kamarádství, spravedlnost.“* (Blanka)

*„Možnost působit na mladé podle svých představ a také porozumět jejich náladám, problémům a vůbec životu, protože ten se dosti radikálně mění.“* (Miroslava)

*„Na tuto otázku už jsem vlastně odpověděla u předchozích otázek.“* (Svatava)

*„Důvěra ve vlastní schopnosti.“* (Šárka)



Vzhledem k „pestrosti“ odpovědí jednotlivých respondentů se jeví jako poměrně obtížné analyzovat a sumarizovat zjištěné poznatky. Nicméně lze říci, že z většiny odpovědí, i z toho, co je uvedeno tzv. „mezi řádky“, je zřejmé to, že pedagogové mají snahu vlastní preferované a žádoucí hodnoty předávat svým žákům, a tím je de facto ovlivňovat, formovat. Rovněž jsem ocenil odpověď, ze které je zřejmé, že učitel se snaží v některých ohledech být roven svým žákům, působit jako vzor, aby jeho vlastní chování nekontrastovalo s chováním, jež vyžaduje po svých žácích (*Stanislav*). Dále je třeba vyzdvihnout i snahu o další vzdělávání (*Věra II.*). A jako „třešnička na dortu“ pak působí první část Ondřejovy odpovědi, ovšem jsem toho názoru, že se za ní skrývá jedno ze základních pravidel přístupu učitele k žákovi v rámci školní docházky. Závěrem poukazuji na jistou skepsi, jež zaznívá z odpovědi Jany, která navzdory dotazu na pozitivní hodnoty vyjadřuje názor, že je stále těžší vést žáky k určitým hodnotám, neboť o to nestojí. Vztah učitel – žák je interakcí a pokud žák o snahu pedagoga nestojí, ať už v jakémkoliv směru, těžko jej lze vůbec vést – k hodnotám, ke svědomitosti, k pracovitosti.

Předchozí věty svým způsobem uvozují další z položek rozhovoru s respondenty – pedagogy. Otázka „*Jaké hodnoty můžete uvést v rámci své profese v negativním slova smyslu (nežádoucí), jež zahrnujete a proč?*“ posouvá danou problematiku do zápornějších aspektů práce pedagoga, nicméně jako každá profese nepředstavuje ani práce pedagoga jen samá pozitiva a sociální jistoty. A pokud má následovat případná snaha o nápravu negativních hodnot, musí být tyto negativní hodnoty nejprve jasně vymezeny.

„*Když učitel vnímá svoje povolání jako čas, který musí být ve škole, odučit a jít, to si myslím, že je největší chyba. Nic navíc, nic ze sebe, odučit látku, která je v učebnici a jít.*“ (*Stanislav*)

„*Často spousta zbytečně vynaložené práce a úsilí, které nikdo neocení.*“ (*Magda*)

„*Nesystematičnost, uspěchanost, nedůslednost.*“ (*Věra I.*)

„*Snad jen občasné nepochopení svých pracovních cílů a záměrů ze strany zdravotníků, pracuji totiž na škole při nemocnici. Taky stísněný prostor, nedostatek financí, jak na vybavení, tak na mzdy. A také negativní hodnocení učitelské profese v naší společnosti.*“ (*Věra II.*)

„Psychická zátěž plynoucí z chování a nezájmu dětí, negativní hodnocení povolání učitele širokou veřejností, vykonávání tohoto povolání nekvalifikovanými zaměstnanci.“ (Martina)

„Vztah žáků k prostředí, společnému majetku, nezodpovědnosti ke své práci. Nejednotné působení školy a rodiny.“ (Jana)

„Nelíbí se mi, když učitel přenáší své osobní problémy na děti ve škole. Jistě, učitel je jen člověk, ale ty děti za to nemůžou. Taky povyšování se nad ostatní.“ (Ondřej)

„Žádné mě nenapadají.“ (Blanka)

„Nejvíce mě trápí neustálé změny v programech školy v posledních dvaceti letech, protože nevedou ke zlepšení.“ (Miroslava)

„Nemám u slova hodnota negativní pojetí. Co považuji za nežádoucí, je arogantní a nekolegiální chování.“ (Svatava)

„Nekultivovanost některých dětí. Nespolupráce s rodiči. V současné době vzrůstající bezbrannost učitelů proti projevům žáků.“ (Šárka)

Opět dle mého názoru nejde s ohledem na různorodost jednotlivých odpovědí generalizovat negativní hodnoty do jediného bloku, nicméně někteří z pedagogů poukazují na negativní vnímání učitelské profese veřejností (Věra II., Martina). Další respondenti vnímají negativně nejednotné působení, nespolupráci rodiny a školy (Jana, Šárka), což je překážka pro jednu ze základních podmínek úspěšné výchovy a vzdělávání dětí a mládeže, totiž aby přístup rodiny i školy byl ve vzájemném souladu. Rovněž je zmiňována psychická zátěž plynoucí z chování a nezájmu dětí (Martina) a bezbrannost proti projevům žáků (Šárka). Další negativa vnímaná respondenty víceméně konkrétně vyplývají z odpovědí samotných a dle mého názoru není dále nezbytné je podrobněji analyzovat.

Závěrečné dvě otázky, jejichž analýze a interpretaci je věnována tato podkapitola, jsou věnovány osobnosti pedagoga. První z nich „**Existuje nějaká osobnostní vlastnost, nezbytná pro výkon Vašeho povolání, které si ceníte a proč?**“ představuje spíše obecný dotaz na žádoucí osobnostní vlastnost pedagoga, bez ohledu na osobu samotného respondenta.

„Empatie. Nikdy úplně nevíte, proč dítě jedná tak nebo jinak. Nevidíte do jeho rodinného života, nejste schopni plně poznat sociální prostředí, z něhož přišel k vám do školy. A takové dítě může mít spoustu trápení a bolestí, které mohou být příčinou jeho určitého jednání či nejednání.“ (Stanislav)

*„Pevné nervy, bez nich to v dnešním školství nejde.“ (Magda)*

*„Důslednost, srdečnost, kamarádství, smysl pro spravedlnost.“ (Věra I.)*

*„Osobnost kvalitního učitele je velkým souborem hodnotných lidských vlastností, musí být pro žáky šéf, partner i kamarád, přítel a pomocník pro kolegy. To by byl jistě krásný ideál. Nejvíce si cením lidskosti.“ (Věra II.)*

*„Trpělivost, bez té nelze vykonávat toto povolání.“ (Martina)*

*„Trpělivost, důslednost, spolehlivost, kreativnost.“ (Jana)*

*„Trpělivost a umění improvizace – člověk při výuce kromě přípravy potřebuje tyto dvě vlastnosti.“ (Ondřej)*

*„Snad trpělivost, ochota, spravedlnost, naslouchání druhým.“ (Blanka)*

*„Trpělivost a schopnost nenechat se vytočit.“ (Miroslava)*

*„Jsou dvě. Nebetyčná trpělivost a nadhled. Dost se taky hodí smysl pro humor a empatie, taky jsem byla žákem. Důslednost, pro kterou mě žáci nesnáší.“ (Svatava)*

*„Trpělivost, kterou jsem si vybudovala postupem času a která mě stála hodně úsilí.“ (Šárka)*

Dosud po žádné z otázek nenásledovala odpověď, kterou by respondenti uvedli tolikrát jako v případě dotazu na ceněnou osobnostní vlastnost pedagoga. Trpělivost je tedy oním pomyslným „vítězem“ jednak v rámci této otázky, a jednak v rámci celé podkapitoly věnované analýze a interpretaci otázek, které se týkali hodnot upřednostňovaných respondenty – pedagogy. Jak uvádí Martina v dovětku, bez trpělivosti nelze učitelskou profesi vykonávat. Další preferovanou vlastností, kterou je na místě zmínit, je empatie, přičemž Stanislav dle mého názoru svoji odpověď perfektním způsobem odůvodnil, vnímat dítě pouze jako žáka, který sedí před tabulí, bez přihlídnutí k jeho rodinnému a sociálnímu kontextu, je rozhodně nesprávné. Další odpovědi se opět jeví jako dostatečně výmluvné samy o sobě.

Zatímco předchozí dotaz byl, jak jsem uvedl, obecnějšího charakteru, otázka **„Existuje nějaká osobnostní vlastnost, kterou projevujete při výkonu Vašeho povolání a které byste se chtěl/chtěla nejraději zbavit a proč?“** pak opět směřovala přímo k osobnosti samotných respondentů a osobně jsem ji vždy pokládal s poměrně napjatým vnitřním očekáváním, nakolik budou respondenti ochotni se zamyslet nad svými případnými negativními vlastnosti, a zda mi výsledek svých úvah vůbec budou ochotni sdělit.

*„Samozřejmě, moje výbušná povaha.“ (Stanislav)*

*„Nevím, na tuto otázku by snad lépe odpověděli moji kolegové.“ (Magda)*

„Neschopnost smířit se s tím, že někteří žáci neuznávají morální hodnoty a hlavní je jen jejich prospěch.“ (Věra I.)

„Pokud ano, nevím o ní.“ (Věra II.)

„Nevím, asi ne.“ (Martina)

„Zklamání z toho, že vynaložené úsilí neodpovídá výsledkům práce.“ (Jana)

„Asi to, že vše odkládám na poslední chvíli.“ (Ondřej)

„Neexistuje.“ (Blanka)

„Dobráckosti, která je snadno zneužitelná.“ (Miroslava)

„Právě ta trpělivost mě čas od času opustí. Někdy mi taky chybí laskavost.“ (Svatava)

„Někdy moje unáhlená výbušnost.“ (Šárka)

S ohledem na citované odpovědi pak konstatuji, že část respondentů si určitou negativní osobnostní vlastnost zejména ve vztahu ke své učitelské profesi uvědomuje (Stanislav, Ondřej, Šárka). Magda by pak hodnocení vlastních negativních vlastností nechala na kolezích, což představuje odkaz na možná objektivnější míru hodnocení, než je subjektivní pohled na vlastní případné negativní vlastnosti. Odpovědi Věry I. a Jany pak dle mého názoru nelze hodnotit jako negativní osobnostní vlastnosti v pravém slova smyslu, spíše se jedná o negativní pocity, které pramení z oné zmíněné interakce učitel – žák, když toto vzájemné působení mezi těmito dvěma subjekty výchovy a vzdělávání není zcela dle představ pedagoga. Další část respondentů opět uvedla víceméně zcela konkrétní odpovědi, nevyžadující další komentář. Ovšem někteří respondenti, jak se možná dalo očekávat, žádnou negativní vlastností buď určitě nedisponují (Blanka), nebo si její existenci nejsou vědomi (Věra II., Martina). V tomto případě lze usuzovat buď na dokonalého učitele, což by jistě bylo žádoucí a ku prospěchu věci (pokud ovšem existuje člověk, resp. učitel, jehož lze označit za dokonalého), nebo na to, že uvedeným respondentům chybí **sebereflexe** (popř. jí disponují pouze v omezené míře) jako jedna ze specifických vlastností, jež by učiteli chybět neměla, jak jsem již uvedl výše (str. 14) s odkazem na J. Vašutovou (Vašutová, 2004, str. 42). Nicméně nelze říci, že by na základě usuzovaného nedostatku sebereflexe bylo možné usuzovat na to, že daní respondenti jsou proto špatnými učiteli nebo špatnými lidmi, na to není můj průzkum dle mého názoru dostatečně komplexní.

Závěrem je třeba říci, že můj pohled jako naprostého laika (ve vztahu k profesi učitele, který si dané téma bakalářské práce zvolil zejména s ohledem na úctu, kterou k učitelům a jejich profesi mám) může být zkreslující, praktikující pedagog by možná

vyhodnotil a interpretoval získaná data jinak, více vědeckěji, s přihlédnutím k vlastní pedagogické činnosti, nicméně přesto považuji vlastní náhled při analýze souboru odpovědí za celkem realistický.

### 3.3 Motivy pro výkon povolání učitele

Tato podkapitola mojí bakalářské práce je zaměřena na zjištění motivů, jež vedly respondenty mého průzkumu k tomu, aby si za své zaměstnání, povolání (poslání) zvolili právě profesi učitele. V rozhovoru, který jsem s respondenty vedl, byly za účelem zjištění požadovaných informací začleněny dvě otázky, jež se týkaly dané problematiky. Nicméně pro úplnost odkazuji na znění některých shora uvedených odpovědí. Již z nich už jsou patrné některé aspekty, které vedly respondenty k volbě profese učitele, avšak konkrétní zjištění důvodů volby povolání učitele je úkolem této podkapitoly.

Vezmeme – li v úvahu nespornou náročnost učitelské profese, veškeré problémy, které učitele provází při výkonu jejich povolání, tak jak již byly citovány shora i jak jsou všeobecně známé, pak se nutně musíme ptát „*Co Vás vedlo k volbě povolání učitele? (touha pracovat s dětmi, pokračování v rodinné tradici, sociální jistoty, delší dovolená oproti jiným profesím, jiné důvody)*“. Pro úplnost uvádím, že tato otázka byla zčásti zkonstruována dle odkazu J. Vašutové na výzkumný záměr Rozvoje národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu 1999 – 2003 (Vašutová, 2004, str. 51). Odpovědi jednotlivých respondentů následují.

„*Touha pracovat s dětmi.*“ (Stanislav)

„*K povolání učitelky mě vedl zájem pracovat s dětmi, který postupem doby odpadá. S dětmi pracuji již spoustu let a naše školství se hodně změnilo, zejména však postavení učitele ve společnosti.*“ (Magda)

„*Touha pracovat s dětmi ano, ale s chytrými. Pokračování v rodinné tradici. Delší dovolená oproti jiným profesím.*“ (Věra I.)

„*Touha pracovat s dětmi i tak trochu pokračování v rodinné tradici.*“ (Věra II.)

„*Touha pracovat s dětmi. Delší dovolená oproti jiným profesím. Dalším důvodem bylo to, že jsem hlavně chtěla studovat sport a biologii, touha pracovat s dětmi se u mě projevila spíš až během studia.*“ (Martina)

„*Touha pracovat s dětmi. Také považuji učitelství za zajímavé povolání.*“ (Jana)

*„Hlavním důvodem bylo, že jsem chtěl dělat něco s cizím jazykem, němčinou, a nechtěl jsem dělat tlumočníka či překladatele. Práce s lidmi je určitě plusem a taky to, že každý den s mladými lidmi je jiný.“ (Ondřej)*

*„Touha pracovat s dětmi.“ (Blanka)*

*„Touha pracovat s dětmi. Dalším důvodem byl vzor v mé učitelce na národní škole.“ (Miroslava)*

*„Učitelkou jsem se stala proto, že jsem milovala češtinu, které jsem se chtěla věnovat profesionálně, hlavně literatuře.“ (Svatava)*

*„Pokračování v rodinné tradici. Sociální jistoty. Delší dovolená oproti jiným profesím. A také náhoda, kterou sehrála nečekaná nabídka při ukončení předchozího zaměstnání.“ (Šárka)*

V návaznosti na uvedené odpovědi považuji za vhodné uvést znovu první požadavek, který by měl splňovat ideální učitel, jak jsem jeho obraz zkompiloval shora (str. 27) – je to člověk, který má rád děti, bez toho by to vůbec nešlo, a pokud ano, tak nejspíš bez radosti a pocitu sounáležitosti se svojí profesí. Proto velice rád konstatuji, že v drtivé většině respondenti jako jeden z důvodů volby profese učitele uvedli právě **touhu pracovat s dětmi**, což je dle mého názoru jeden z hlavních pilířů pro následné výchovné a vzdělávací působení učitele na žáka. Další motiv, v této bakalářské práci dosud nezmíněný, nicméně jak z reálného života, tak dle odpovědí respondentů poměrně častý, proč si lze zvolit profesi učitele, je **pokračování v rodinné tradici**. Já osobně jsem jako žák dětí učitelů spíše litoval, neboť bývaly terčem útoků jak ze strany nás, spolužáků (vnucovali jsme jim názor, že jsou to protekční děti), tak ze strany učitelů (jejich rodiče přitom nevyjímaje), kteří měli na tyto děti učitelů vyšší nároky jak na připravenost na výuku, tak na kázeň. Takže volba tohoto motivu je pro mě spíše udivující, nicméně to je jen můj subjektivní názor. Dále pak u části respondentů sehrála roli přímo konkrétní činnost (resp. předmět), které se chtěli věnovat, ať už to byl český jazyk u Svatavy, německý jazyk u Ondřeje či sport a biologie u Martiny. Další vícenásobné zastoupení má důvod, jež je zpravidla terčem závidosti zaměstnanců v jiných profesích, a tím je **delší dovolená oproti jiným profesím**. Zde bych to ponechal bez komentáře, neboť sotva dokážu být objektivní, když mi švagr dle mého názoru nemístně často při našich kontaktech sdělí, že má zrovna prázdniny. Nicméně i to je důvod, proč být učitelem na základní škole. **Sociální jistoty** pak v souvislosti s volbou profese učitele uvádí pouze Šárka. K tomuto aspektu se rovněž nebudu vyjadřovat, neboť vlastně nemám představu, jak jsou jednotliví konkrétní učitelé finančně ohodnoceni.

Motivy, jež vedly respondenty k volbě profese učitele, lze vypořádat i z odpovědi na spíše filosofickou otázku „*Považujete svoji práci za zaměstnání nebo za povolání (poslání)? A proč?*“, která je poslední dosud neanalyzovanou otázkou z rozhovoru s danými respondenty. Byla do rozhovoru začleněna v kontextu s jednou podkapitolou teoretické části méj bakalářské práce, avšak opět „mezi řádky“ odpovědi respondentů lze spolu se zmíněným filosofickým aspektem vypořádat i motivy pro volbu profese učitele. Z toho důvodu je analýza této otázky začleněna v této podkapitole, nikoliv v podkapitole předchozí. A jak tedy zněly jednotlivé odpovědi respondentů?

„*Spíše poslání. Vždyť učitel nikdy neuvidí konečný výsledek své práce.*“  
(Stanislav)

„*Povolání. Ještě stále si myslím, že učitel má ve společnosti významný úkol.*“  
(Magda)

„*Myšlím, že poslání i povolání. Předat mladší generaci vědomosti předků.*“  
(Věra I.)

„*Obojí. Je to jednoduché. Jako zaměstnání kvůli finančnímu zabezpečení a poslání proto, že je to práce náročná, vyčerpávající, společností nedocenená a opovrhovaná.*“ (Věra II.)

„*Je to zaměstnání jako každé jiné, každé má ale svá specifika. Aby mohl být někdo učitelem, nestačí jen vystudovat vysokou školu, ale převážně mít vlohly pro práci s dětmi. Zkrátka, kdo chce být zdravotní sestra, musí mít vlohly pro práci s nemocnými, být empatický a tak. Kdo chce být obchodní zástupce, musí mít talent pro jednání s lidmi, aby klient nakoupil. A kdo chce být učitel, musí mít vlohly pro všechno spojené s tímto zaměstnáním. Takže pro mě je to zaměstnání, které je jistým posláním.*“  
(Martina)

„*Povolání ano, ale nedocenené, neohodnocené ani společensky, ani finančně.*“  
(Jana)

„*To, že pedagogická práce je poslání, nám vtloukali do hlavy na univerzitě. Je to obojí. Poslání, kdy člověk něco předává, i zaměstnání, jelikož jste za to placeni.*“  
(Ondřej)

„*Považuji svoji práci za povolání, práce s dětmi mě baví a vychovávat a věnovat se dětem je to nejlepší, co může být. Má to nějaký cíl i výsledek.*“ (Blanka)

„*Je to poslání, protože bez lásky k mládeži a bez očekávání dobré mzdy by se nedalo dělat.*“ (Miroslava)

*„Je to moje povolání a cítím se zodpovědná za to, jak se chovám, co dělám, protože si uvědomuju, že běžné prohřešky jsou u učitele neakceptovatelné, neboť podlamují důvěru.“ (Svatava)*

*„Podle situace. Pokud jsou žáci ochotni naslouchat, tak je to poslání. Pokud je nutné je pouze hlídat a usměrňovat, tak bohužel jen zaměstnání.“ (Šárka)*

Nejprve se pokusím vyjádřit k motivům pro volbu profese učitele, jež jsou ve shora uvedených odpovědích respondentů uvedeny, popř. spíše tušeny. Jana například žádný motiv neuvádí, nicméně navzdory silně negativisticky zdůvodněné odpovědi na tuto otázku učí a považuje svoji profesi za povolání. Lze tedy usuzovat na to, že její motivy, pokud jsou ještě nějaké jiné než již uvedené shora, jsou natolik silné, že ji přes všechna ta negativa od učení neodradí. Podobně se k tomu staví Věra II. Přes náročnost profese učitele a silně negativní postoj k některým aspektům této profese je stále učitelkou. Rovněž zmínky o finančním ohodnocení jistým způsobem posouvají odpovědi některých respondentů na danou otázku k aspektům motivace, byť spíše v tom negativním slova smyslu, že tedy finanční ohodnocení nepatří mezi ta kritéria, k nimž by učitel s nadšeným očekáváním vzhlížel.

Odpovědi respondentů v duchu položené otázky pak dle mého názoru není třeba hlouběji analyzovat, jednotliví respondenti zpravidla dostatečně podrobně svoji odpověď odůvodnili. Omezím se pouze na konstatování, že většina z nich považuje svoji profesi, navzdory všemu negativnímu, co k ní patří a co bylo na stránkách této bakalářské práce uvedeno, za **povolání**, popř. za **poslání**. Vážím si nicméně i názorů Věry II. a Ondřeje, které dle mého mínění vyjadřují jistý velice realistický kompromis v dané otázce. Svoji profesi chápou jako zaměstnání, kdy pobírají plat za něco, co je jim povoláním (posláním).

S ohledem na výše uvedené mohu konstatovat, že samotné vyhodnocení získaných informací a jejich následná interpretace byla tímto dokončena, nezbývá než přistoupit ke shrnutí v diskuzi na dané téma.

### **3.4 Diskuze**

V předchozích dvou podkapitolách 3. kapitoly méj bakalářské práce, které byly věnovány výsledkům průzkumu v dané věci, se dle mého názoru podařilo splnit dva dílčí cíle, které jsem si stanovil před započatím průzkumu. První dílčí cíl představovalo zjištění hodnot, jež současní pedagogové (respondenti) upřednostňují, dílčí cíl druhý



pak představoval nejprve zjištění a poté analýzu motivů, které vedly respondenty k volbě profese učitele.

Samotné výsledky průzkumu jsou zřejmé z předchozích dvou podkapitol, ale jak lze dané výsledky zhodnotit? Byly takové, jaké byly očekávány? Vypovídají skutečně vše o osobnosti a hodnotách současných pedagogů i o tom, proč tito pedagogové svoji profesi vykonávají? Pokusím se na položené otázky najít adekvátní odpovědi.

Dle mého názoru výsledky průzkumu ukázaly na to, že český učitel představuje člověka s bohatým duševním životem a širokými kulturními zájmy, což je ve shodě s tím, jak učitele charakterizuje Ch. Vorlíček (Vorlíček, 2000, str. 125 – 126).

Dále se domnívám, že hodnoty, které současní pedagogové upřednostňují, jak prokázal průzkum, lze prakticky v každém ohledu vyzdvihnout jako mravně žádoucí, žádný z respondentů ve svých odpovědích nebyl natolik extrémní, aby bylo možno jednoznačně říci – tento člověk je vzhledem ke své průzkumem naznačené hierarchii hodnot jako zprostředkovatel výchovy a vzdělávání na učitelském stupínku naprosto nežádoucí. Na základě výsledků průzkumu tedy zastávám názor, že zkoumaný vzorek respondentů vykazuje přesvědčivé **osobnostní kompetence**, jak o nich hovoří J. Průcha (Průcha, 2003, str. 103).

Co se týká motivů, jež respondenti označili jako klíčové pro výkon profese učitele, je třeba dle mého názoru vyzdvihnout motiv jediný (shodou okolností motiv nečastěji mezi motivy zastoupený), zato nejvíce žádoucí, bez něhož by snad ani nebylo učitelství učitelstvím. Tímto motivem, zmíněným jednotlivými respondenty v různých podobách, avšak s totožným významem, byly děti, touha s nimi pracovat, možnost je rozvíjet, snaha předat jim jednak prosté informace i vlastní zkušenosti. V tomto směru považuji výsledky svého průzkumu za maximálně uspokojující – bylo by velice smutné zjistit, že mezi respondenty převládají všechny možné důvody, proč vlastně učí, avšak ten klíčový – děti samotné – zůstává v pozadí.

Pozitivně vnímám i skutečnost, že pro respondenty je jejich profese učitele posláním, avšak neodsuzují ani pragmatičtější jedince, kteří svoji práci vnímají jako placené posláním.

Na druhou stranu v této souvislosti osobně považuji za jistou ostudu (kulantněji to snad ani vyjádřit nelze) celé naší společnosti to, že sami učitelé – respondenti vnímají svoji profesi jako činnost společensky nedocenenou, dokonce opovrhovanou, což do jisté míry koresponduje s J. Průchou (Průcha, 2002b, str. 30).

Přihlédnou – li k výsledkům průzkumu, pak lze říci, že v těch nejdůležitějších aspektech zpravidla vyzněly jednoznačně, ovšem na druhou stranu lze i v rámci toho nevelkého výběrového vzorku respondentů vyjádřit k některým odpovědím i jistou nedůvěru, pochybnosti. Odpovídali respondenti na otázky tak, jak to skutečně cítili? Nebo v některých případech odpověděli tak, jak se domnívali, že se to od nich očekává? Na tuto otázku si nedovedu uspokojivě odpovědět, neboť vždy lze dle mého názoru předpokládat jisté zkreslení výsledku průzkumu s ohledem na to, co respondenti jsou či nejsou ochotni o sobě, o svých niterných pocitech, prozradit.

Závěrem je třeba říci, že prováděná analýza a kvantifikace upřednostňovaných hodnot, resp. motivů pro výkon profese učitele, byly limitovány malým počtem respondentů, kteří dle mého názoru stěží mohli představovat reprezentativní vzorek celého učitelského stavu. Nicméně jsem toho názoru, že výsledky průzkumu, prováděného v rámci méj bakalářské práce, a následná analýza těchto výsledků, by mohly sloužit jako podklad pro podrobnější a přesnější průzkum či výzkum dané problematiky, neboť tato problematika si bezesporu další a třeba i kvalitnější prozkoumání rozhodně zaslouží.

# Závěr

Český učitel tedy rozhodně není, s ohledem na vyjádření pedagogů, s nimiž jsem v rámci průzkumu hovořil, zaměstnancem, který přednáší učební látku se zaujetím prodavače rohlíků. Český učitel je – alespoň dle výsledků průzkumu, který jsem v rámci bakalářské práce provedl – člověkem, který zpravidla touží pracovat s dětmi, je zodpovědný, svědomitý, projevuje smysl pro spravedlnost a není mu cizí ani smysl pro humor. Umí improvizovat a chce se v rámci svojí profese dále vzdělávat. Jde mu o dobré vztahy jak se žáky, tak s ostatními kolegy – učiteli.

Hodnoty českého učitele pak představují zpravidla něco cenného, myšleny ovšem nikoliv materiální cennosti, nýbrž hodnoty duševní, nehmotné. Mezi preferované hodnoty českého učitele tak patří rodina, zdraví, vzdělání. Váží si své pedagogické práce navzdory tomu, že se dle jeho mínění jedná o práci společností nedocenenou či přímo opovrhovanou. Přesto je ochoten dále se věnovat žákům, kteří nezřídka neprojevují patřičný zájem o cokoliv, s čím jsou seznamováni.

Pro českého učitele je jeho práce posláním. Český učitel „*nevnímá svoje povolání jako čas, který musí být ve škole, odučit a jít*“ (Stanislav), jeho práce jej baví, „*ještě stále si myslí, že má ve společnosti významný úkol*“ (Magda).

Spolu s volbou tématu mojí bakalářské práce jsem si zvolil i úkoly, které s tím souvisely a které byly již popsány v úvodu. Na stránkách mojí bakalářské práce jsem se tedy pokusil o zmapování obrazu učitele a jeho hodnot v historii a současnosti, na základě studia odborné literatury jsem se vykreslil obraz ideálního učitele, jeho předpokládaných a vyžadovaných hodnot. A v rámci průzkumu jsem se za nezištné pomoci respondentů pokusil zodpovědět na otázky, týkající se hodnot upřednostňovaných současnými pedagogy a motivů pro výkon povolání učitele v dnešní době. Nakolik jsem uspěl, to nemohu říci, to je otázka pro fundovanější osoby. Rovněž je třeba říci, že výsledky mého průzkumu (který byl proveden co možná nejpečlivěji a se snahou o maximální dosažitelnou odbornost v daných podmínkách) nelze zobecnit, ani paušalizovat, zejména vzhledem k minimálnímu počtu respondentů.

Závěrem konstatuji, že považuji profesi učitele za profesi neustále vysoce aktuální a vysoce potřebnou, což si snad, doufejme, uvědomí i celá společnost a učitelství bude v budoucnu věnována taková míra vážnosti a prestiže, jakou si skutečně zaslouhuje.

# Resumé

Profese učitele představuje přes jisté výhrady části české veřejnosti dle mého názoru jeden z fenoménů dnešní doby. V této souvislosti se nabízí otázka, jaké hodnoty však český učitel vyznává a proč se vlastně stal učitelem.

Tato bakalářská práce je proto v první kapitole zaměřena na teoretický přístup k pojmu „hodnota“, přičemž je popsáno členění hodnot na různé kategorie, zpravidla se jedná o rozdílné přístupy jednotlivých autorů. Rovněž jsou brány v potaz různé úhly pohledu na pojem „hodnota“, přičemž vzhledem k tématu je vyzdvížen zejména pedagogický úhel pohledu. Úvodní kapitola rovněž poskytuje bližší informace o tom, jaké hodnoty v posledních letech preferuje či naopak zavrhuje česká společnost. Závěr první kapitoly je věnován hodnotám pro trvale udržitelný život, které představují jistou alternativu k dosavadnímu pojetí hodnot s tím, že důraz je kladen na životní prostředí, v němž žijeme, a na to, co po sobě zanecháme budoucím generacím.

Úvod druhé kapitoly bakalářské práce je věnován charakteristice učitele, jeho očekávaným a vyžadovaným osobnostním vlastnostem a profesním kompetencím. Dále jsou ve druhé kapitole nastíněny hodnoty českého učitele, avšak v historickém kontextu, který byl pro účely bakalářské práce omezen na období let 1918 – 2010. Podobně zaměřena je pasáž, která poskytuje náhled na pozici učitele v minulosti (tentokrát blíže neohrazené) a současnosti. Spíše filosofického zaměření pak byla část druhé kapitoly, orientovaná na hledání odpovědi na otázku, zda je profese učitele zaměstnáním či povoláním (posláním). Závěrečná pasáž druhé, stále teoretické, popisuje snahu autora o vykreslení obrazu „ideálního učitele“. Pro úplnost je třeba říci, že úvodní dvě kapitoly bakalářské práce vycházely zejména z poznatků, čerpaných ze studia odborné literatury a dalších zdrojů.

Třetí kapitola bakalářské práce postihuje především praktickou část bakalářské práce, a to průzkum hodnot a motivů pro výkon povolání učitele tak, jak dané hodnoty a motivy vnímají samotní současní učitelé základních škol. Úvod třetí kapitoly představuje metodologická východiska, na základě kterých byl průzkum samotný proveden. Empirická data byla v dané případě získána kvalitativním průzkumem, přičemž zvolenou metodou byl rozhovor (interview). V dalších částech třetí kapitoly je popisována samotná interpretace a analýza jednak hodnot, upřednostňovaných respondenty – pedagogy, a jednak motivů pro výkon této profese. Závěrem jsou pak výsledky průzkumu diskutovány a hodnoceny.

# Anotace

Tématem mé bakalářské práce je „Český učitel a jeho hodnoty“. Práce je zaměřena na zmapování obrazu učitele a jeho hodnot v historii. Dále jsem se pokusil o vytvoření obrazu „ideálního“ učitele a také o analýzu motivů pro výkon povolání učitele. Úkolem mé bakalářské práce bylo rovněž zjistit hodnotovou orientaci současných pedagogů. V rámci mé bakalářské práce byl proveden na vybraných základních školách kvalitativní výzkum za účelem zjištění hodnotové orientace současných pedagogických pracovníků.

**Klíčová slova:** učitel, hodnoty, historie, ideální učitel, analýza motivů, hodnotová orientace, kvalitativní výzkum, rozhovor.

# Annotation

Topic of my bachelor`s thesis is „Czech teacher and his/her values“. The thesis is focused on making picture of teacher and his values in history. Next I tried to make a picture of „ideal“ teacher and I also tried to analyze motives for being teacher. The assignment of my bachelor`s thesis was also to find out values orientation of present educationalists. In the framework of my bachelor`s thesis qualitative research oriented on finding values orientation of present pedagogical workers in selected primary schools was done.

**Keywords:** teacher, values, history, ideal teacher, analysis of motives, values orientation, qualitative research, interview.

# Seznam použité literatury

1. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu – Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 80-247-1369-1
2. KELLER, J., et al. *Hodnoty pro budoucnost*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996, 95 s. ISBN 80-901896-4-4
3. KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: vl.n., 1996, 232 s. ISBN 80-85668-34-3
4. MÁCHOVÁ, J. *Hodnoty a společnost*. Praha: Mladá fronta, 1975, 104 s.
5. NOVÁČEK, P., VAVROUŠEK, J. (ed.). *Lidské hodnoty a trvale udržitelný způsob života: Sborník přednášek*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1993, 198 s. ISBN 80-7067-309-5
6. NOVÁK, M. *Hodnoty a dějiny*. Praha: Družstevní práce, 1947, 168 s.
7. PÍŤHA, P. *Učitelé, společnost a výchova (práce z devadesátých let)*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999, 218 s. ISBN 80-7184-955-3
8. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002a, 488 s. ISBN 80-7178-631-4
9. PRŮCHA, J., et al. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8
10. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 272 s. ISBN 80-7178-399-4
11. PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002b, 160 s. ISBN 80-7178-621-7
12. RABUŠIC, L., et al. *Hodnoty a postoje v ČR 1991 – 2008 (pramenná publikace European Values Study)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 324 s. ISBN 978-80-2104-952-9
13. RADVAN, E., et al. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií, 2009, 57 s.
14. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4
15. VELEHRADSKÝ, A., a kol. *Hodnocení a hodnoty v činnosti člověka*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1978, 182 s.
16. VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 156 s.

17. VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: Nakladatelství H & H, 2000, 175 s. ISBN 80-86022-79-X

## **Další odkazy**

18. <http://www.novinky.cz/domaci/196416-zaci-se-na-lyzaku-svlekali-a-na-snehu-se-polevali-vodou-za-asistence-ucitelu.html>
19. <http://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/216127-papez-kritizoval-odklon-od-cirkve-zminil-v-te-souvislosti-cesko.html>
20. [http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Opletal](http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Opletal)
21. <http://www.kcprymarov.estranky.cz/clanky/nase-knihovna/protektoratni-kolaborantske-a-fasisticke-organizace-1939-1945.html>
22. <http://www.novinky.cz/domaci/228918-sexualni-vychova-bude-nepovinna-ustoupil-dobes-tlaku-rodicu.html>