

Technická univerzita v Liberci  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

---

**Katedra:** filosofie  
**Studijní program:** učitelství pro 2. stupeň  
**Kombinace:** občanská výchova - dějepis

PROFESE UČITELE V ČESKÉ MODERNÍ  
SPOLEČNOSTI  
TEACHER'S PROFESSION IN THE CZECH  
MODERN SOCIETY  
LEHRERBERUF IN MODERNEN  
TSCHECHISCHEN GESELLSCHAFT

**Diplomová práce:** 2008–FP–KFL–143

**Autor:**  
Alena MÍTOVÁ

**Podpis:**

---

**Adresa:**  
Hejnická 65  
Liberec 31, 460 01

**Vedoucí práce:** PhDr. Lenka Václavíková – Helšusová Ph.D.

**Počet**

stran	slov	grafů	tabulek	pramenů	příloh
87	22 033	1	1		

V Liberci dne 3. 1. 2008



## **Prohlášení**

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

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

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 3. ledna 2008

Alena Mítová

---

## **Poděkování**

Děkuji především vedoucí mé práce PhDr. Lence Václavíkové – Helšusové Ph.D. za mnoho cenných připomínek a podnětných nápadů. Dík patří také PhDr. Lud'ce Hrabákové Ph.D., která se mnou konzultovala některá témata a tím přispěla k jejich zkvalitnění.

## **PROFESE UČITELE V ČESKÉ MODERNÍ SPOLEČNOSTI**

### **Resumé**

Práce se zabývá učitelskou profesí především ze sociologické perspektivy. Cílem je objasnění současné pozice učitelství v české společnosti. Text je členěn do několika tematických okruhů, které pojednávají zejména o významu učitelů a učitelek v procesu socializace, výchovy a vzdělávání. Vedle těchto stěžejních témat je pozornost věnována základnímu vymezení učitelské profese, přípravě na ni a charakteristice studujících učitelství. Závěrečná část práce se zaměřuje na aktuální problémy učitelství, vymezuje jejich příčiny, podstatu a zejména vliv na společnost a profesi samotnou.

## **TEACHER'S PROFESSION IN THE CZECH MODERN SOCIETY**

### **Summary**

This dissertation deals with the teaching profession especially from the sociological point of view. It is aimed at explanation of position of the teaching profession in the present Czech society. The text is divided into several topics discussing importance of teachers in the process of education and socialization. In addition to these main topics, this dissertation qualifies the teaching profession and preparation for it and characterizes those who study this profession. Concluding part of this text focuses at current problems of the teaching profession, defines the nub and causes of the problems and particularly their influence on society and on the profession itself.

## **LEHRERBERUF IN MODERNEN TSCHECHISCHEN GESELLSCHAFT**

### **Zusammenfassung**

Die Arbeit beschäftigt sich vor allem mit der soziologischen Perspektive des Lehrerberufs. Ziel dieser Arbeit ist Aufklärung der gegenwärtigen Stellung des Lehrstands in der tschechischen Gesellschaft (Sozietät). Der Text wird in den etlichen thematischen Bereichen gegliedert, in denen der Wert der Lehrer und der Lehrerinnen im Prozess der Sozialisation, Erziehung und Ausbildung behandelt wird. Neben diesen grundlegenden Themen wird Augenmerk auf elementare Lehrberufdefinition, Berufsausbildung und Ausprägung der Lehrfachstudierenden gelegt. Am Schluss der Arbeit wird aktuelle Problematik des Lehrberufs behandelt, mit Schwerpunkt auf die

Beschreibung ihrer Ursachen, Basis und vor allem ihres Einflusses auf die Gesellschaft und den Beruf selbst.

## Obsah:

Úvod.....	8
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	10
2 PROFESIONALIZACE UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ.....	11
2.1 Obecné znaky profese.....	12
2.2 Učitelství jako profese.....	14
2.2.1 Konkrétní znaky učitelské profese.....	18
2.3 Historický vývoj profesionalizace učitelství v českých zemích.....	19
2.4 Učitelské spolky: podmínka profesionalizace povolání.....	21
2.5 Vyučující a jejich profesní kvality.....	25
2.5.1 Profesní vzor pro učitele a učitelky.....	25
2.5.2 Vyučující profesionálové a laici.....	29
3 VYUČUJÍCÍ A SPOLEČNOST.....	32
3.1 Výchova a společnost.....	32
3.2 Socializace a její role ve společnosti, význam školy a vyučujících.....	35
4 UČITELÉ A UČITELKY VE ŠKOLE.....	39
4.1 Škola jako sociální organizace – místo, kde učitel a učitelka působí.....	39
4.1.1 Učitelé a učitelky v systému sociálních interakcí.....	41
4.1.2 Klima školy a význam vyučujících jako jeho spolutvůrců.....	43
4.2 Škola a rodina.....	46
4.2.1 Legislativní vymezení vztahu rodiče a škola.....	50
4.2.2 Konkrétní podoby vztahu rodiče a škola.....	52
4.2.3 Nejčastější formy spolupráce rodičů se školou a vyučujícími.....	53
5 PŘÍPRAVA NA POVOLÁNÍ.....	54
5.1 Volba povolání – zrození učitele a učitelky.....	54
5.2 Konkrétní podoba přípravy na profesi.....	56
5.2.1 Modely přípravného vzdělávání učitelů a učitelek.....	56
5.2.2 Přípravné vzdělávání v České republice.....	57
5.3 Další vzdělávání učitelů (DVU).....	60
5.3.1 Vymezení, cíle a možnosti dalšího vzdělávání učitelů.....	61
5.3.2 Další vzdělávání učitelů v historickém nástinu.....	62
6 PROBLÉMY A RIZIKA UČITELSKÉ PROFESE.....	66
6.1 Obecné příčiny problémů.....	66
6.2 Vybrané problémy.....	67
6.2.1 Stres.....	68
6.2.1.1 Syndrom vyhoření.....	70
6.2.2 Společenský status učitelů a učitelek, nedocnění profese.....	70
6.2.3 Nekvalifikovaní vyučující.....	74
6.2.4 Odchody ze školství.....	74
6.2.5 Stárnutí pedagogických sborů.....	76
6.2.6 Feminizace školství.....	77
6.2.6.1 Současná situace v českém školství.....	77
6.2.6.2 Příčiny feminizace učitelských sborů.....	78
6.2.6.3 Důsledky feminizace ve školství.....	80
Závěr.....	82
Seznam literatury a použitých zdrojů.....	83

## Úvod

Jsou tomu již čtyři roky, co jsem poprvé společně s mnoha svými spolužáky (především však spolužačkami) vstoupila na půdu Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci pevně rozhodnuta, že chci vykonávat učitelské povolání na základní škole, konkrétně pak na jejím druhém stupni. Čtyři roky uběhly nečekaně rychle a pomalu ale jistě se blíží okamžik, kdy budu tuto profesi vykonávat „opravdově,“ ne jako studentka na praxi, ale jako skutečná členka učitelského sboru.

Při studiích učitelství se nedovíte zdaleka vše o postavení učitele a učitelky v dnešní společnosti. Příčin je hned několik. Především nelze závazně vyučovat o stavu učitelské profese, která podléhá celé řadě společenských změn (školská politika aj.). Co o učitelské profesi platilo na začátku našeho studia, zdaleka neplatí nyní, v době, kdy jej zakončujeme. Další příčinou je jistě nedostatek času věnovaný neoborovým předmětům učitelství. Pozornost je proto věnována především náplni učitelské činnosti v souvislosti s prostředím školy. Především tyto skutečnosti motivovaly můj zájem o současné postavení učitelské profese v naší společnosti a posléze také k napsání diplomové práce.

Základním východiskem pohledu na současnou pozici učitelství ve společnosti bude v této práci sociologie jako věda, jejímž předmětem zájmu je právě společnost a vztahy v ní. Přesto není u tohoto tématu možné opomenout další vědecké disciplíny, především pak pedagogiku, didaktiku či psychologii.

Hlavním cílem práce je analýza významu učitelské profese pro společnost a to především ve spojitosti s procesem socializace. Dále bych chtěla svoji pozornost zaměřit na organizaci školy, jako prostředí s celou řadou sociálních vazeb, kterých je učitel či učitelka nedílnou součástí. Opomenout nelze ani samotnou přípravu na učitelské povolání a její specifické charakteristiky. V samotném závěru diplomové práce bych se chtěla věnovat analýze základních problémů učitelské profese. Pokusím se určit jejich příčiny, ale také důsledky, které z nich vyplývají pro školství, společnost a profesi samotnou.

Ještě před tím, než se pustím do řešení konkrétních otázek a problémů bych chtěla upozornit na to, že středem mého zájmu budou především učitelé a učitelky primárního vzdělávání (základní školství), protože mezi nimi bych měla v profesním životě působit, ale také proto, že jsou nositeli největšího počtu charakteristik, které jsou



pro učitelství typické. Považuji také za nutné uvést, proč ve své práci užívám označení *učitel a učitelka či vyučující*, nikoli jednotně učitel pro označení muže i ženy. Původně jsem celou práci napsala jen s využitím pojmu učitel, avšak při jejím závěrečném posouzení jako celku jsem zjistila, že mi toto jednotné označení přineslo celou řadu problémů. Pojem učitel totiž nutně vyvolává představu muže, a to i v těch částech práce, kde byla pozornost zaměřena právě na učitelky-ženy. Proto jsem přistoupila k užívání tvaru učitel a učitelka, který zcela jasně signalizuje, že hovoříme jak o muži, tak o ženě. Učitelství je profesí, kde, ať chceme nebo ne, existuje odlišný přístup k mužům a ženám. Proto je podle mého názoru potřeba zdůraznit, že je tato profese zastoupena jak muži, tak ženami, které v ní navíc dominují. To ale naprostá většina současných prací nerespektuje, jak je možné pozorovat i na použitých doslovných citacích z literatury. Stejným způsobem jsem postupovala v případě pojmu žák, kdy užívám jasného rozlišení žák a žákyně, případně neutrálního pojmu žactvo.

# 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Sledované téma se dotýká široké skupiny lidí, v podstatě všech. Všichni z nás absolvovali povinnou základní školní docházku a proto se s celou řadou zde uvedených situací setkali přímo. Práce se zaměřuje na současný stav české společnosti. Vzhledem k tomu, že celá řada současných problémů souvisí s historickým vývojem, věnuji se také některým momentům osmnáctého až dvacátého století.

K profesi učitele<sup>1</sup> bude v práci přistupováno z hlediska dvou disciplín sociologie a sice *sociologie výchovy a vzdělání*. V čem jsou tyto pohledy specifické? Sociologie výchovy se zabývá sociálními aspekty výchovy a její úlohou v procesech společenské instituce. Konkrétně pak pojednává o místě a funkci výchovy ve společnosti, v dané kultuře, o vztazích mezi výchovou, sociální strukturou a sociální mobilitou. Další oblastí jejího zájmu jsou vztahy mezi objekty a subjekty výchovy, tedy mezi rodiči a dětmi, vyučujícími a dětmi.<sup>2</sup> V praxi se potom zabývá především komunikací vyučujících s žáky, žákyněmi a rodiči, vlivem hromadných sdělovacích prostředků na chování dětí, volnočasovými aktivitami dětí a mládeže, vlivem sociálního statusu rodiny na úspěšnost dítěte ve škole atd. V neposlední řadě se tato disciplína také zajímá o strukturu a funkci výchovných institucí, o podmínky a sociální důsledky jejich činností. Je zcela logické, že sociologie výchovy je úzce spojena s pedagogikou a sociologií, neboť může kombinovat přístupy a metody obou disciplín, ale také je obohacuje o nové úhly pohledu.<sup>3</sup> Oproti tomu předmětem studia sociologie vzdělání, která je součástí sociologie výchovy, jsou sociální aspekty vzdělání a učení.<sup>4</sup>

Jestliže je hlavním záměrem této práce analyzovat postavení učitelské profese v dnešní české společnosti, je zcela nezbytné, aby byly právě tyto dva pojmy chápány ve správném významu. Pojmu *učitel a učitelka* bude užíváno v jeho běžném významu tedy ve smyslu jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluzodpovědný za přípravu, organizaci a výsledky tohoto procesu.<sup>5</sup> Více než o význam tohoto pojmu, jde v tomto

<sup>1</sup> V tomto významu bude používáno mužského označení učitel ve smyslu obsahu činností, které učitelky a učitelé vykonávají, ne ve smyslu označení mužské osoby. Stejně je tomu u spojení povolání učitele.

<sup>2</sup> Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996. s. 1177.

<sup>3</sup> RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělávání a školy. Brno: Masarykova univerzita, 1991. s. 9.

<sup>4</sup> Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996. s. 1177.  
<sup>5</sup> PRŮCHA, J. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. s. 21.

případě o přístup k němu. K pojmu lze přistupovat ze tří základních hledisek. Tím asi nejběžnějším je přístup z hlediska pedagogiky, která pohlíží na vyučující jako na osoby se souborem potřebných dovedností, vědomostí a postojů. Do popředí pak vystupují optimální pedagogické postupy či řešení pedagogických situací.

Dalším způsobem, jak lze na jeho obsah nahlížet, je pohled psychologický. Ten se zaměřuje hlavně na různé druhy stresů, možnosti jejich řešení, syndrom vyhoření a podobně.

Třetí a pro tuto práci určující **přístup** k vyučujícím je **sociologický**. Ten pohlíží na učitelství především jako na **profesi**, tedy jako na soubor určitých kritérií (znaků), které jsou pro učitelství podstatné (vysokoškolská příprava, služba společnosti, specifické problémy...). Sociologická varianta pohledu na učitelství nabízí celou škálu možností, jak k této profesi přistupovat. Jedna z nich zkoumá učitelství z pohledu činností, které učitelé a učitelky vykonávají. Další možný pohled je z hlediska funkcí, které vyučující ve školách zastávají (třídní učitel nebo učitelka, výchovný poradce a poradkyně aj.). Za velmi významné pro objasnění učitelské profese jsou považovány její objektivní determinanty (faktory ekonomické, sociální). A právě tento v závěru zmiňovaný a poměrně široký přístup k vyučujícím je základním východiskem této práce.

## **2 PROFESIONALIZACE UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ**

Jedním z východisek této práce je pohled na povolání učitele jako na profesi. Význam pojmu profese byl objasněn již v první kapitole. Cílem této kapitoly je vysvětlit, co znamená, když je určité povolání označeno za profesi, jaké jsou znaky profesionalizace povolání, čím se liší profesionál od laika. To vše jak v podobě obecné tak v konkrétní pro případ učitelství profese.<sup>6</sup>

## 2.1 Obecné znaky profese

Aby se o určitém povolání dalo říci, že je profesí, musí splňovat celou řadu podmínek, které velmi úzce souvisí s činností jeho vykonavatelů. Nejprve si obecně řekneme, o které podmínky se jedná, a následně je převedeme do konkrétní podoby pro učitelství profesi.

Pojetím profesionality se prostřednictvím dlouhodobého výzkumu zabývala Carnegieho komise.<sup>7</sup> Její odborníci zdůrazňovali, že samotné profese ale i výchova budoucích profesionálů jsou do značné míry proměnlivé. „*O těchto procesech lze říci, že se odehrávají skrze sérii evolučních i revolučních kroků. Ty jsou ovlivňovány potřebami společnosti, studentů a mezi sebou komunikujících profesionálů.*“<sup>8</sup>

Podle Carnegieho komise patří mezi základní znaky profese a profesionála následující charakteristiky:

1. Profesionál je zaměstnaný na celý úvazek. Zaměstnání mu poskytuje i základní zdroj příjmů.
2. Profesionalita předpokládá silnou motivaci či pocit poslání jako základy pro výběr profesionální dráhy. Velmi důležité je osvojit si celoživotní trvalý závazek ke zvolenému povolání.
3. Profesionál ovládá specializovaný soubor dovedností a vědomostí, které si osvojuje v průběhu prodlouženého období vzdělávání a tréninku.

---

<sup>6</sup> Pojmy profese a povolání jsou v odborné literatuře často užívány jako synonyma. Sociologické slovníky však vymezují profesi, jako povolání podložené odbornou přípravou. Učitelství lze tak označovat jako povolání a navíc jako profesi.

<sup>7</sup> HAVLÍK, R., KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. s. 162. Carnegie commission: instituce z USA vytvořená pro řešení otázek vyššího vzdělání. Publikuje dlouhou řadu knih z oblasti vysokoškolské problematiky, srovnávací pedagogiky, financování školství, ale i profesionalizace učitelů apod.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 163.

4. Profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta a praktikuje je s ohledem na obecné principy, teorie nebo propozice. To znamená, že posuzuje proměnlivé situace podle univerzálních standardů.
5. Profesionál je orientován na služby. Tyto služby vyžadují diagnostické dovednosti, kompetentní aplikace obecných znalostí při speciálních potřebách klienta a absenci vlastních zájmů.
6. U služeb profesionálů se předpokládá, že budou založeny na objektivních potřebách klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může mít ve vztazích ke svým klientům. Profesionál nabízí objektivní diagnózy. Klient očekává, že profesionál mu otevřeně odhalí i nepravděpodobné věci, které se jej dotýkají. Od profesionála očekáváme nezaujatost, odmítání morálních předsudků atd. Profesionální vztahy jsou založeny na důvěře mezi profesionálem a klientem.
7. U profesionálů se předpokládá, že budou mít lepší náhled na potřeby svého klienta než klient sám. Platí rovněž, že profesionál vyžaduje autonomii při posouzení vlastních výkonů, jestliže klient není spokojen
8. Profesionálové vytvářejí profesionální asociace, které definují podmínky přijetí, vzdělávací standardy, licenční nebo formální vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a její pravomoci. Jejich funkcí je také ochraňovat autonomii profese.
9. Profesionál má velkou moc a status v oblasti svých expertiz, avšak o jeho znalostech se předpokládá, že jsou specifické. Profesionál však nemá univerzální licenci na to být „moudrý rádce“ mimo jeho oblast.
10. Profesionálové činí své služby přístupné všem, avšak iniciovat kontakt je na klientovi. Od něj se poté očekává, že akceptuje rady a služby doporučené profesionálem bez odvolání k vnějším autoritám.<sup>9</sup>

Výše uvedené charakteristiky profese můžeme stručně a výstižně shrnout asi takto: k profesionalitě neodmyslitelně patří vysoká úroveň odborných znalostí, nezávislost

---

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 162.

expertního posouzení potřeb klienta, obrana proti diletantům, vytváření odborných asociací a etického kodexu, který umožňuje autonomní posouzení výkonu.<sup>10</sup>

Ještě než se pustíme do zamyšlení, zda učitelské povolání splňuje výše uvedené charakteristiky profese, je důležité vyjasnit si, kdo je vlastně pro vyučující jako profesionály klientem.

Je zcela zřejmé, že učitelovým klientem je samotný žák nebo žákyně, ale je potřeba si uvědomit, že to není klient jediný. „*Kdo je tedy klientem učitelů: žák, který je nezletilý, nebo spíše jeho zákonní zástupci – rodiče, pěstouni či opatrovníci?*“<sup>11</sup>

Žáci a žákyně jsou nezletilí, nerozhodují o sobě sami, nevyberou si sami školu, kterou navštěvují atd. To vše za něj dělají jeho rodiče (v některých případech zákonní zástupci). Přesto však nelze žáky a žákyně za klienty nepovažovat, vždyť právě oni jsou centrem zájmu učitelů a učitelek, je vychovávají, vzdělávají a připravují na život ve společnosti. Společnost prostřednictvím školy získává odpovědné a vzdělané občany, proto i ona je klientem učitelů a učitelek.<sup>12</sup>

V tomto ohledu se tedy učitelská profese odlišuje od profesí ostatních, u kterých je na první pohled zcela jasné, kdo je jejich klientem a kdo naopak není.

## 2.2 Učitelství jako profese

Výše uvedené charakteristiky profese vystihují, jak takové povolání, které je společností označeno za profesi, vlastně vypadá a funguje. Charakteristiky by měly být aplikovatelné na jakékoliv z nich, tedy i na učitelské povolání. Zkusme se nyní zamyslet nad tím, zda je učitelství splňuje a do jaké míry.

Ještě před tím je potřeba si uvědomit, že následující zamyšlení lze provést jen za určitých podmínek. Naším vzorem budou pro tento případ učitelé a učitelky, kteří si své povolání vybrali dobrovolně a jeho vykonávání je do jisté míry uspokojuje a naplňuje a věnují se mu několik let. Nejde nám tedy o čerstvé absolventy a absolventky.

Učitelé a učitelky jsou ve škole zaměstnání na plný úvazek, tedy 22 hodin. Poloviční úvazky nejsou příliš časté, vyskytují se v případě, kdy je vyučující například již v důchodu nebo se věnuje badatelské či výzkumné činnosti ve svém oboru. V tomto

<sup>10</sup> KOŤA, J. Profesionalizace učitelského povolání. In HAVLÍK, R. Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: UK, 1998. s. 6-42.

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 25.

<sup>12</sup> Tamtéž, s. 25.

případě se ale jedná spíše o výjimky. Avšak, jak již bylo uvedeno v úvodu práce, zaměřím se především na vyučující základních popřípadě středních škol.

Předpokládáme, že vyučující, kteří pracují na plný úvazek a svobodně si své zaměstnání vybrali, berou své povolání jako poslání, jehož hlavním cílem je práce s mladou generací, její formování a předávání nových znalostí. Pokud se u nich tento pocit nedostaví, odcházejí zpravidla ze školství velmi brzy po nastoupení do praxe a snaží se své profesionální ambice uspokojit v jiném oboru.

Učitelé a učitelky profesionálové by měli mít velmi dobré znalosti a to především ve své aprobaci ale i v oblasti všeobecného vzdělání. Pro výkon svého povolání jsou kvalifikováni v podobě vysokoškolského studia pedagogické fakulty, zakončeného alespoň formou získání titulu magistr.<sup>13</sup> Další vzdělávání učitelů chápou jako samozřejmost.

Středem zájmu vyučujících, které lze označit za profesionály, je vždy dítě a jeho potřeby. Přizpůsobit svoji výuku různým typům žáků a žákyň jim nedělá problém. Musí být schopni uvědomit si, že nelze pracovat absolutně stejným způsobem ve všech třídách, kde jsou například stejně staří žáci a podobně. Svoji výuku musí také přizpůsobovat okolnostem (společenské změny, požadavky a podobně). Jejich cílem je prostřednictvím své výuky (chápáno jako synonymum pro služby, které vykonává profesionál) významně působit na vývoj svěřeného klienta, měli by umět diagnostikovat jeho potřeby na základě svých zkušeností a svého vzdělání.

Ve výuce učitelé a učitelky usilují o to být co nejvíce objektivní, poskytovat všem dětem stejné možnosti a prostředky. V popředí by vždy měly stát zájmy žáků a žákyň před zájmy vyučujících. Vyučující musí vědět, co děti potřebují a musí být schopni jim vysvětlit, proč je daná věc (například znalosti z určitého předmětu) důležitá pro jejich budoucí život. To vše je tedy každodenní náplní práce vyučujících, které můžeme označit za profesionály.

Stejně jako ostatní profese vytvářejí učitelé a učitelky své spolky. O těch bude podrobněji řeč v následujícím textu této kapitoly.

Pokud jde o přístupnost služeb profesionála, jedná se v případě vyučujících o zdravou propagaci vlastní školy a jejích výhod (kvalita výuky, moderní prostředí, vybavenost školy) pro stávající, ale i budoucí možné žáky a žákyně. Od dětí a jejich

---

<sup>13</sup> Tématu vzdělávání a přípravě učitelů a učitelek na povolání, které je jedním ze znaků profesionalizace, se v práci věnuje samostatná kapitola.: *5 Příprava na povolání.*

zákonných zástupců pak očekáváme, že budou respektovat práci vyučujících, brát zřetel na jejich doporučení a podobně.

V této kapitole je potřeba se zastavit u problému etiky učitelského povolání. Ačkoli učitelé a učitelky nemají u nás zatím žádný etický kodex, má jejich profese tolik specifik, že je nutné o profesní etice a konkrétně uplatňované morálce uvažovat.<sup>14</sup> Mezi ty nejjobecnější normy profesní morálky učitelů a učitelek lze zařadit následující: Učitelé a učitelky by měli znát povinnosti svého povolání a věnovat se mu s plným nasazením. Základním předpokladem je osvojení si vysokého stupně profesní zdatnosti, to znamená velmi dobře si osvojit alespoň ty znalosti, které je potřeba předat dětem, zlepšovat své metody a brát v úvahu nové vědecké poznatky. Vyučující musí usilovat o získání kvalitních charakterových vlastností, které jsou pro výkon povolání žádoucí (sebekázeň, trpělivost, přízeň vůči dítěti, empatie...). K profesní morálce vyučujících patří také vztah k vyučovaným dětem. Vyučující by měli dbát na dobro každého z nich. Ve školní praxi to pak konkrétně znamená ochrana tělesného zdraví, péče o duševní zdatnost žactva a přispívat k jeho správnému morálnímu vývoji.<sup>15</sup>

Vzhledem k častému společenskému podceňování této profese se objevují názory, které profesionalitu tohoto povolání zpochybňují. Je potřeba říci, že učitelská profese není jedinou, u které se takto děje, podobně jsou na tom zdravotní sestry, sociální pracovníci atd. Dominantním názorem je pojetí učitelství jako semiprofese, tedy jako profese částečné.

Podle tohoto názoru je potřeba si uvědomit, „že v praktickém životě žádná profesní aktivita nenaplnuje zcela základní a svým způsobem profesní idealizovaná kritéria. Proto je otázkou, do jaké míry je smysluplné se pokoušet napěchovat veškeré profese do jediného interpretačního rámce, který byl z tradičních profesí odvozen. Tím by některé profese byly nutně poměřovány kritérii, která by do nich byla vnášena jakoby zvnějšku.“<sup>16</sup>

Právě tímto názorem se začala řídit část odborníků, která vytvořila teorii o povoláních, které nelze mezi profese zařadit. Za nejvýraznější skupinu, byly označeny poloprofese, odborně nazvané semiprofese, kam odborníci přiřadili také učitelství.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> MÜLLEROVA, S. Kapitoly z etiky. Liberec: TU, 2000. s. 33.

<sup>15</sup> BREZINKA, W. Filozofické základy výchovy. Praha: Zvon, 1996. s. 158-162.

<sup>16</sup> KOŤA, J. Profesionalizace učitelů. Učitelství noviny. 1995, roč. 98, č. 44, s. 15-18.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 17.



Co však vedlo k přesvědčení o tom, že učitelství je pouze semiprofesi? Tímto problémem se zabýval Amitai Etzioni,<sup>18</sup> který také vytyčil několik znaků semiprofese, kam zařadil právě učitelství (společně s zdravotními sestrami a sociálními pracovníky). Dle Etzioniho se semiprofese vyznačují tím, že jsou provozovány ve velkých byrokratických organizacích (ty jsou hierarchicky uspořádány a ovládá je administrativní autorita). Semiprofese mají také velký počet členů, mezi nimiž převládají ženy. Dále uvádí Etzioni další charakteristiky: kratší období přípravy než u jiných profesí, nižší legitimní status.<sup>19</sup>

Když Etzioni uvedl tuto teorii o semiprofesích, mezi které zařadil učitelství, vyvolal řadu kritik, které se snažily jeho úvahy vyvrátit. Jednou z prvních byl nesouhlas s myšlenkou velkých byrokratických institucí jen v případě semiprofesi. Vždyť v dnešní moderní době jsou profesionálové zaměstnání jako „námezdní pracovníci“ institucí, opírají se ve své činnosti o vnitřní podmínky byrokraticky strukturovaných útvarů. Ano, patří mezi ně učitelé, pracovníci sociálních služeb ale také lékaři, právníci a podobně.<sup>20</sup>

Pravdivé se však zdá Etzioniho tvrzení o nižší kvalifikovanosti členů semiprofesi. U nás v České Republice je po učitelích a učitelkách (vyjma vyučujících mateřských škol) vyžadována vysokoškolská příprava (zpravidla 5 let),<sup>21</sup> což je srovnatelné s jinými profesemi. Avšak ne stejně je tomu v jiných státech.

*„Považovat však za jedno z hlavních kritérií semiprofese velký počet žen lze označit za zcela nepřiměřené, protože většina profesí se postupně feminizuje a ženy nelze v žádném případě považovat za neplnohodnotné pracovníky. I když je asi nutno zvážit, že vstup mnoha žen do nějakého povolání má vliv na status profese i formy, jakým je pak utvářena a pozorována.“*<sup>22</sup> Problém feminizace učitelství také vychází z jeho historického vývoje. Výchova byla odjakživa svěřována ženám, a proto je zcela logické, že v oboru, který je zaměřen z největší části na výchovu, převažují ženy.<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Etzioni Amitai je přední americký sociolog a sociální psycholog, klasik ekonomické sociologie, původem ze SRN. Držitel čestných doktorátů na několika amerických univerzitách.

<sup>19</sup> KOŤA, J. Profesionalizace učitelů. Učitelské noviny. 1995, č. 44, s. 15-18.

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 17.

<sup>21</sup> Přesto bylo možno vystudovat učitelství pro ZŠ v pouze čtyřletém magisterském programu. Příkladem toho je i naše fakulta na TU v Liberci.

<sup>22</sup> KOŤA, J. Profesionalizace učitelů. Učitelské noviny. 1995, č. 44, roč. 98, s. 15-18.

<sup>23</sup> Problému feminizace školství se budu podrobně věnovat v závěrečné kapitole práce: *Problémy a rizika učitelské profese*.

### 2.2.1 Konkrétní znaky učitelské profese

Každé z povolání, které je možné označit za profesi, má své určité charakteristické rysy. Nejinak je tomu proto i u profese učitele. Tuto profesi lze vymezit následujícími body:

- 1) *Učitelství jako profesní skupina*: V České republice pracuje v resortu školství přes 300 tisíc pracovníků, je však potřeba si uvědomit, že se nejedná jen o vyučující (těch je přibližně 60 %) <sup>24</sup>. Povolání učitele náleží mezi duševně pracujícími k početně nejvíce zastoupeným. Nejpočetnější skupinou jsou učitelé a učitelky základních škol, což samozřejmě souvisí s tím, že je základní vzdělání povinné, tudíž co do počtu žáků a žákyň nejvíce zastoupené.
- 2) *Požadavek vysokého stupně vzdělání*: Pro výkon učitelského povolání je v naší zemi požadováno vysokoškolské studium zakončené získáním alespoň titulu Mgr.
- 3) *Vysoký podíl nekvalifikovaných pracovníků*
- 4) *Vysoký podíl žen mezi učiteli*
- 5) *Vysoký věkový průměr vyučujících.* <sup>25</sup>

V tomto okamžiku jsem načrtla tyto charakteristiky jen stručně, mnohem více pozornosti jim bude věnováno v závěrečné kapitole práce *Problémy a rizika učitelské profese*, protože jsou zároveň chápány jako její největší úskalí.

Učitelství je profesí, která je v mnoha ohledech specifická a tím se liší od profesí ostatních. Příkladem je problém učitelského úvazku nebo otázka klientely. Právě tyto odlišnosti budí podezření nad tím, zda je správné toto povolání zařadit mezi ostatní profese. Přesto by však neměly zastínit ostatní charakteristiky učitelství, které jej bezesporu řadí mezi k jiným právoplatným profesím, u kterých se o jejich profesionalitě nepochybuje.

---

<sup>24</sup> Statistická ročenka školství 2006 [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné na Internetu: <http://stistko.uiv.cz/virtodd/vyber.asp>.

<sup>25</sup> URBÁNEK, P. Vybrané problémy učitelské profese: Aktuální analýza. Liberec: TUL, 2005 s. 13–22.

## 2.3 Historický vývoj profesionalizace učitelství v českých zemích

Podle výše uvedených charakteristik profese je nutné, aby dané povolání bylo zajišťováno odpovídajícím vzděláním. Tím bylo pro učitelství v Čechách stanoveno studium na vysoké škole. V následujícím textu se pokusíme objasnit, jaká byla cesta k jeho získání.

Ačkoli je jasné, že povolání učitele patří mezi ta nejstarší, nebylo profesí odjakživa. Čekala jej dlouhá cesta formování, úspěchů a neúspěchů, než si vydobylo jasnou pozici mezi ostatními profesemi.

V období starověku a středověku nebyla od učitelů<sup>26</sup> vyžadována specifická příprava. K výkonu povolání stačily jen znalosti, které měly být vyučovány a oddanost vrchnosti. Potřeba institucionálního zaštitění přípravy učitelů se začala projevovat až v období novověku, kdy se v závislosti na prudkém rozvoji hospodářství značně zvýšila potřeba pracovních sil s alespoň elementárním vzděláním.<sup>27</sup>

Profesní příprava učitelů u nás byla započata reformou Marie Terezie, která v roce 1774 schválila povinnou šestiletou docházku na základě reformního plánu opata Jana Ignáta Felbigera.<sup>28</sup> Současně s tímto rozhodnutím byla zřízena tzv. preparanda tedy tříměsíční přípravné kurzy pro učitele triviálních škol a šest měsíců pro učitele škol hlavních.<sup>29</sup> Ovšem úroveň preparand nebyla příliš vysoká, brzy tedy došlo k jejich zdokonalování a především prodlužování doby přípravy.

Postupem času se samozřejmě zvyšovaly nároky a začínala se více rozlišovat úroveň vzdělání učitelů dle typů stupňů škol. Od poloviny 19. století se po učitelích pro vyšší stupně gymnázií požadovalo absolvování alespoň dvouletého univerzitního studia.

Teprve v roce 1869 dochází ke zřízení čtyřletých škol pro učitele. Studium bylo zakončeno maturitní zkouškou, což samozřejmě mělo značný vliv na zvyšování prestiže

---

<sup>26</sup> Zde je záměrně užíváno pouze pojmu učitel, protože přístup žen do této profese byl umožněn, až v roce 1897, kdy jim bylo povoleno studovat na filosofických fakultách a následně se uplatnit jako učitelky dívčích škol. Stejně je tomu v části 2.4 *Učitelské spolky, podmínka profesionalizace povolání*.

<sup>27</sup> PAŘÍZEK, V. Vznik a počátky profesionality učitele. In SOLFRONK, J. Učitelství jako profese. Liberec: TU, 2000. s. 55-70.

<sup>28</sup> Jan Ignát Felbiger – 1744-1788 byl opatem augustiánského kláštera v Zaháni a tvůrcem tereziánských školských reforem.

<sup>29</sup> PAŘÍZEK, V. Vznik a počátky profesionality učitele. In SOLFRONK, J. Učitelství jako profese. Liberec: TU, 2000. s. 55–70.

učitelského povolání.<sup>30</sup> Bez zásadních změn se vývoj přípravy učitelů udržel v této podobě až do konce první světové války.

O dosažení základů profesionalizace učitelství najdeme v českých zemích zmínky již v roce 1918, kdy se učitelům a učitelkám podařilo dosáhnout zabezpečení svého stavu. Především se jim prostřednictvím činnosti učitelských spolků a organizací podařilo dosáhnout změny zákonů a úprav platových podmínek. Těmito změnami si zajistili nejen ochranu, ale i důstojné materiální zabezpečení. Před sebou měli tedy poslední krok a sice dosáhnout plnohodnotného vzdělání.<sup>31</sup>

Zpočátku se však předpokládalo, že nově vzniklý Československý stát přijme řadu již zavedených zásad z Rakouska–Uherska. Avšak s demokratizací přišla řada významných změn, které se samozřejmě odrazily také v učitelství. Jako příklad uveďme zrušení celibátu učitelek či zakládání řady českých škol v pohraničí a slovenských škol na Slovensku. Významným pokrokem bylo také založení Masarykovy univerzity v Brně a Komenského univerzity v Bratislavě. Nově získaná národní svoboda se odrazila také v práci pedagogů a v situaci školství vůbec. Došlo k výraznému odklonu od německé pedagogiky k anglosaským směrům a podobně. Právě v tomto pro učitelství příznivém společenském klimatu se na počátku 20. let naplno rozvinuly požadavky na vysokoškolské vzdělání učitelů a učitelek.<sup>32</sup>

Především díky Československé obci učitelské se podařilo požadavky prosadit. Již v roce 1921 byla v Praze založena *Škola vysokých pedagogických studií*, o rok později vznikla totožná škola v Brně. Na sklonku dvacátých let (1929) byla otevřena soukromá pedagogická fakulta, později přejmenována na *Pedagogickou akademii*.

Slibně se vyvíjející proces byl násilně přerušen vypuknutím druhé světové války a nacistickou okupací Čech.<sup>33</sup> Avšak ani jeho vývoj po roce 1945 nebyl příliš pozitivní, spíše naopak. Došlo k celé řadě protichůdných změn. Ještě v roce 1945 podepsal prezident Beneš zákon o vysokoškolském vzdělávání vyučujících. Již v následujícím roce byly na všech univerzitách v Československu zřízeny pedagogické fakulty. Vzdělávat se tu mohli vyučující mateřských škol, prvního a druhého stupně základního školství (studium 1, 2 a 3 roky).

<sup>30</sup> URBÁNEK, P. c. d., s. 38.

<sup>31</sup> HAVLÍK, R., KOŤA, J. c. d., s. 162-3.

<sup>32</sup> URBÁNEK, P. c. d., s. 40.

<sup>33</sup> 1939-1945 Protektorát Čechy a Morava, nacistická správa země, vývoj českého školství byl potlačen. Došlo k uzavření českých vysokých škol. Slovensko bylo samostatným státem (Slovenský stát – proněmecky orientovaný).

V roce 1953 však byly všechny pedagogické fakulty z ideologických důvodů zrušeny.<sup>34</sup> Vzdělávání učitelů a učitelek bylo opět degradováno na úroveň škol středních (pro mateřské školy a první stupně škol základních). Pro vyučující druhého stupně základních škol byly zřízeny dvouleté vyšší školy. Teprve vyučující třetího stupně (střední školy) byli vzděláváni na Vysokých školách. V roce 1959 však došlo k úplnému zrušení pedagogických fakult a vyučující třetího stupně byli vzděláváni na vysokých školách odpovídajících jejich zaměření (filosofická, přírodovědecká fakulta aj.).

Významné změny bylo dosaženo až v roce 1964, kdy byly v tehdejších krajských městech zřízeny čtyřleté pedagogické fakulty, kde se vzdělávali vyučující prvního a druhého stupně. Tyto fakulty byly součástí stávajících univerzit nebo byly zřízeny samostatně. Jejich popularita však nebyla příliš vysoká a to především díky silné ideologizaci, personálním čistkám a podobně. Od roku 1976 se na těchto fakultách vzdělávali také učitelé a učitelky pro třetí stupeň (pětileté studium).<sup>35</sup>

V období po roce 1989 počet pedagogických fakult prudce stoupl. V současnosti je možné v České republice studovat na devíti pedagogických fakultách.

Závěrem je nutné upozornit, že v současné době dochází k restrukturalizaci učitelské přípravy na vysokých školách. Cílem změn je přechod na nové takzvané strukturované studium, které je rozděleno na dvě etapy. V bakalářském studiu se studující zaměřují především na oborové studium. Po absolvování této tříleté části studia však nejsou studující způsobilí k vykonávání učitelské profese (je tedy možné působit v oblastech oborů, na jejichž studium se studující zaměřovali doposud). K tomu musí absolvovat dvouleté magisterské studium, zaměřené na pedagogicko – psychologické disciplíny. Po jeho absolvování jsou studenti a studentky plně kompetentní k výuce.

## **2.4 Učitelské spolky: podmínka profesionalizace povolání**

Zmiňovaná Carnegieho komise uvedla jako jeden z podstatných rysů profesionalizace existenci profesionálních asociací. Samozřejmě, že také učitelská profese tyto spolky má.

<sup>34</sup> V únoru 1948 došlo v Československu ke komunistickému převratu, což se odrazilo také ve vzdělávání pedagogů, které se dostalo zcela pod dohled KSČ. Důraz byl kladen především na věrnost učitelů a učitelek komunistické ideologii, než na odbornost vzdělání .

<sup>35</sup> URBÁNEK, P. c. d., s. 41.

Počátky učitelských spolků, které řadíme mezi spolky stavovské,<sup>36</sup> datujeme do šedesátých let století devatenáctého, kdy byl vydán zákon zaručující právo spolkové a spolčovací. Tímto krokem bylo školství dočasně vymaněno z vlivu církve. Zásadní roli ve vznikajícím spolkovém životě sehráli pražští učitelé, aktivní účastníci Amerlingových<sup>37</sup> soukromých učitelských porad v Budči z období 40. let.<sup>38</sup> Jejich počinem bylo v roce 1867 založení učitelského spolku *Beseda učitelská*. Jeho náplní mělo být vzájemné vzdělávání, zvelebování školství, hájení a podpora učitelstva. Předpokládalo se pořádání odborných přednášek a studium odborné literatury. Tiskovým orgánem byl časopis *Národní škola*, později časopis *Beseda učitelská*. V průběhu roku 1869 došlo k roztržce mezi pražskými učiteli. To vedlo k založení dalšího spolku *Jednoty učitelské Budeč*. Spolek měl hájit zájmy učitelské, školské a vychovatelské. Jeho tiskovým orgánem byl časopis *Posel z Budče*. Založení pražských spolků se stalo inspirací pro mimopražské učitele a v následujících dvou letech vzniklo dalších 60 učitelských spolků.<sup>39</sup>

V následujícím období, které lze označit za období rozmachu, se učitelské spolky zaměřily především na tři oblasti působení:

- 1) vzájemné vzdělávání
- 2) činnost za účelem zvelebení školství
- 3) hájení a podpora prospěchu učitelů

Učitelé si velmi dobře uvědomovali, že jedním ze způsobů, jak získat pro své povolání společenskou úctu a prestiž, je prosadit co nejlepší vzdělání pro budoucí učitele. V této době (2. polovina 19. století) neexistovala žádná organizace, která by se touto problematikou zabývala. Učitelství tak bylo ve společnosti snižováno na úroveň řemeslné práce. Možnost vzdělávání učitelů nabízely právě vznikající učitelské spolky, které realizovaly celou řadu odborných přednášek a diskusí, publikovaly odborné články ve svých časopisech a podobně.

Cestou, jak přispívat ke zvelebení školství, byla možnost podílet se na rozhodnutích o školských otázkách a problémech. Proto byla velká část vůdčích osobností učitelských organizací také členy říšského sněmu, kde mohla nejlépe prosadit své požadavky.

<sup>36</sup> Stavovské spolky sdružovaly příslušníky určité profese, sledovaly cíle podstatné pro rozvoj profese.

<sup>37</sup> Amerling Karel Slavoj: 1807-1884, lékař, 1840 založil výchovný ústav Budeč. V letech 1848-68 ředitelem první vzorové školy pro přípravu budoucích učitelů.

<sup>38</sup> I zde se jedná výhradně o mužskou populaci. Ženy se v této profesi vyskytují až po roce 1897.

<sup>39</sup> MARINKOVÁ, H. Učitelské spolky jako znak profese. In SOLFRONK, J. Učitelství jako profese. Liberec: TU, 2000, s. 43-54.

K hájení a podpoře učitelů docházelo především na sjezdech této profese, jejichž tradice byla ustanovena v roce 1870, kdy se v Praze setkala 2 000 učitelů. Pravidelné sjezdy se však pořádaly až od roku 1880, kdy je začal organizovat *Ústřední spolek jednot učitelů v království českém (od 1901 Zemský ústřední spolek)*. Od roku 1900 byly navíc pořádány abiturientské sjezdy pro nové absolventy. Jejich účelem bylo zasvětit mladé učitele a učitelky do spolkové práce a především je uvést do profese.<sup>40</sup>

Problémem však byla absence ústřední organizace, která by zaštiťovala všechny učitelké spolky a aktivity. To bylo napraveno v roce 1880, kdy byl ustanoven *Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách*. Jeho hlavní náplní bylo pokračovat v činnosti předešlých spolků a hlavně rozvíjet požadavky ohledně vzdělávání učitelů. Jeho tiskovým orgánem byl časopis *Český učitel* s přílohami *Česká škola* a *Školské reformy*. Časopis seznamoval vyučující s vývojem školství v cizině, s výsledky psychologických a pedagogických výzkumů a podobně. V roce 1901 zřídil Ústřední spolek učitelké knihkupectví (později rozšířeno o nakladatelství), které se zaměřilo na odbornou literaturou pro učitele a učitelky. V roce 1905 byla otevřena učitelká knihovna a čítárna, která pomáhala k profesnímu zdokonalení vyučujících.<sup>41</sup>

V osmdesátých letech 19. století rozšířil spolek svou činnost významným způsobem. Zapojil do školské problematiky také rodiče dětí a to vydáním školního řádu pro rodiče. Tento krok přispěl k propojení rodiny a školy. V řádu se vřele doporučovala spolupráce školy s rodiči dítěte, pořádání pravidelných schůzek, zřizování rodičovských sdružení.

Ačkoli byl Ústřední spolek ve své době nejvýznamnějším a jeho činnost byla jednou z nejrozsáhlejších, nebyl spolkem jediným. Vznikala celá řada spolků dalších. Ženy činné ve školství se sdružovaly v *Jednotě českých učitelek* (založena 1895), vyučující měšťanských škol utvořili *Zemskou ústřední jednotu učitelů měšťanských škol českých v Čechách*. Středoškolští vyučující byli organizováni v *Ústředním spolku českých profesorů*.<sup>42</sup>

Během následujících let se však objevila potřeba co největší koordinace činnosti učitelkých organizací. Již v průběhu první války vznikla *Ústřední rada učitelských organizací*. Nedlouho po vzniku samostatného Československa byla v roce 1920

---

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 46.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 49-50.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 52.

založena *Československá obec učitelská*, která se stala vrcholným orgánem všech učitelských organizací. O pět let později díky rozporům mezi velkými organizacemi vznikl *Svaz učitelstva československého*, který sdružoval spolky odpadlé od Československé obce učitelské.<sup>43</sup>

Současný stav vývoje učitelských organizací v Čechách je v mnohém podobný již popsané minulosti. Po roce 1989 začaly vznikat různé učitelské organizace, které hájily zájmy svých členů. Dle těchto zájmů můžeme vzniklé spolky členit na:

1. spolky podle stupně škol (*Asociace pedagogů ZŠ, Společnost středoškolských pedagogů...*)
2. spolky dle oblasti pedagogické práce (*Asociace náhradní výchovy, Asociace předškolní výchovy...*)
3. spolky dle vyučovacích předmětů (*Asociace výtvarných pedagogů, Asociace učitelů tělesné výchovy...*)

Specifickými seskupeními se staly spolky dle jednotlivých typů škol, které se zabývají problémy typickými pro dané školy. Jako příklad spolků uvedme *Asociaci středních průmyslových škol* či *Asociaci hotelových škol*. Poměrně významné místo mají mezi organizacemi asociace ředitelů škol (základních škol, gymnázií...), které se vyjadřují k otázkám řízení.

Za zmínění jistě stojí také zájmové seskupení *NEMES* (Nezávislá mezioborová skupina), které vedle vyučujících sdružuje také odborníky pedagogů a psychology. Jeho náplní je celkový pohled na školství, analýza jeho stavu, publikace představ reformních kroků ve školství a mnoho jiného. Od tohoto sdružení se oddělilo hnutí *PAU – Přátelé angažovaného učení*, které sdružuje všechny učitelské subprofese. Jeho cílem je zejména kultivace a změna profesních postojů jeho členů a členek.

Stejně jako na konci 19. století si i v dnešní době učitelské organizace uvědomily potřebu existence ústřední organizace, která je nezbytná například pro komunikaci se zahraničím či státním aparátem. Po řadě mocenských sporů vznikly organizace dvě: *CZESHA*<sup>44</sup> – Sdružení školských asociací a *SKAV*<sup>45</sup> – Stálá konference asociací ve vzdělání. Základním smyslem těchto organizací je diskuse nad nejrůznějšími materiály

---

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 53.

<sup>44</sup> Informace o organizaci lze nalézt na Internetu. Dostupné na Internetu: <http://www.czesha.cz>.

<sup>45</sup> Svoji činnost prezentuje sdružení také na internetových stránkách. Dostupné na Internetu: <http://www.skav.cz>.



ohledně změn ve školství, navrhopvat změny vlastní, ovlivňovat a kultivovat myšlení svých členů a tím utvářet jejich pojetí učitelské profese.<sup>46</sup>

Bohatá historie a činnost učitelkých spolků je jedním z rysů, který dělá z učitelského povolání profesi. Pozornost jim byla věnována proto, že právě učitelské spolky jsou hned po výuce významnou činností vyučujících, jejímž cílem je zlepšení profesních podmínek učitelů a učitelek, ale i situace ve školství obecně. Avšak v poslední době můžeme slyšet především o odborové činnosti učitelů a učitelek.<sup>47</sup> Ta se zaměřuje v první řadě na zvýšení učitelských platů, dále na zvýšení učitelské prestiže, prosazování pozitivních změn ve školství a podobně.

## **2.5 Vyučující a jejich profesní kvality**

Doposud jsme mluvili a učitelské profesi především v souvislosti s Carnegieho charakteristikou profesí a stručně jsme nastínili její konkrétní znaky. Nyní je na čase zaměřit pozornost na osobu učitele a učitelky. Obsahem této části bude zejména to, co od vyučujících profesionálů očekává společnost, k čemu by měli ve své činnosti směřovat a nakonec jaký je vlastně rozdíl mezi profesionálem a laikem s přihlédnutím na učitelské povolání.

### ***2.5.1 Profesní vzor pro učitele a učitelky***

Ještě před tím, než přistoupíme k výčtu kritérií, které by měli splňovat kvalitní vyučující (profesní vzor), je potřeba říci, že se bude jednat spíše o jakási doporučení, kterými by se měli učitelé a učitelky řídit, pokud chtějí své povolání vykonávat dobře. Nejde tedy o soubor striktních pravidel pro učitelkou práci. Jde o soubor vlastností, dovedností a postojů, které společnost chápe jako optimální, ke kterému by měli učitelé

---

<sup>46</sup> MARINKOVÁ, H. c. d., s. 53-55.

<sup>47</sup> Školské odbory sdružují přibližně 47 000 (což je přibližně 20 %) pracovníků. Zdroj: Do školské stávký se zapojilo přes 128 000 zaměstnanců. Učitelské noviny [online]. Dostupné na Internetu: <http://www.ucitelskenoviny.cz/>.

a učitelky směřovat. Jak tedy píše sociolog Jaroslav Kořa ve sborníku Učitelské povolání z pohledu sociálních věd: „*Jde spíše o pobídku k zamyšlení, nikoli o otrocké následování.*“<sup>48</sup>

Znaky vyučujících je možné v zásadě rozdělit do dvou skupin. První z nich tvoří ty, které lze přiřadit k profesní stránce učitelství, druhou pak znaky osobnostní.

Profesními znaky mám na mysli ty, které souvisejí s přípravou vyučujících na profesi, ale také s jejím výkonem. Osobnostní pak zastupují vlastnosti, které se týkají vztahu učitele či učitelky k žactvu a vlastní osobě.

Mezi zmíněné znaky učitelského profesního vzoru by měly patřit především tyto: (1) *dobrá informovanost* ve smyslu kvalitních znalostí ve svém oboru (aprobačním předmětu). Důraz je kladen na propojování učiva ale i kvalitní všeobecný přehled. Je samozřejmé, že žádný učitel nebo učitelka nezná odpovědi na všechny otázky svých žáků a žákyň, proto by měl/a být schopen/a poskytnout rady, kde si požadované informace mohou děti dohledat a podobně. Dále nelze rozhodně opomenout (2) *profesní flexibilitu*, tedy schopnost přizpůsobovat svoji výuku nejrůznějším situacím. Kvalitní vyučující musí být schopen/a převést své (3) *teoretické poznatky do praxe*, vybrat podstatné a to přizpůsobit dětem dle jejich schopností, věku a podobně. S touto schopností jistě souvisí i (4) *jasnost a stručnost učitelova či učitelčina projevu*. Poslední profesní charakteristikou je důraz na (5) *pestrou přípravu na profesní dráhu*. Základem je samozřejmě studium vybraného oboru na pedagogické fakultě. Pestrostí máme na mysli spíše aktivní rozvoj zájmů, absolvování různých kurzů, zkráceného studia dalšího oboru a podobně.

Základní osobnostní vlastností dobrého učitele a učitelky by měla být (6) *láska k dětem a schopnost s nimi správně komunikovat*. Je více než důležité nevystupovat před žáky v roli, která vyučujícím nesedí. Učitelé a učitelky musí být schopni rozlišit zvláštnosti v komunikaci s různě starými dětmi. Kvalitní vyučující by měli mít (7) *optimistický přístup a sebedůvěru*, teprve tehdy jsou schopni před žáky a žákyňe vystoupit jako ti, které učení baví a zároveň jim tuto radost předat. Optimismus učitelů a učitelek jistě pomáhá k vytvoření dobré atmosféry ve škole jako celku. Další důležitou vlastností je (8) *důslednost* ve smyslu jasného stanovení pravidel, které dodržuje jak

---

<sup>48</sup> KOŘA, J. Profesionalizace učitelského povolání. In HAVLÍK, R. Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: UK, 1998. s. 6-42.

žactvo tak vyučující. S důsledností mnohdy souvisí také *trpělivost*. Ne všechny děti zvládají učivo stejně dobře. Na slabší z nich je nutné počkat a zaměřit se především na dílčí pokroky než dramatické výkony a změny. Nelze také opomenout schopnost (9) *kriticky hodnotit* práci svoji i dětí.

Aby vyučující vykonávali svoji roli co nejlépe, je zcela zásadní jejich (10) *sebejistota*. Není snadné předstoupit před plnou třídu dětí a vést sami celou hodinu, ne každý má potřebnou dávku odvahy a sebevědomí, jeho nedostatek pak často směřuje k nepříjemné aroganci. Je proto důležité nedávat najevo své obavy nebo se bránit nepříjemným chováním vůči dětem, ale raději co nejčastěji posilovat svou sebejistotu (například během přípravy na profesi působit jako vedoucí zájmových kroužků a podobně).

Poslední vlastnost nebo znak dobrého učitele nebo učitelky se vymyká oběma uvedeným kategoriím. Jedná se totiž o jeho vzhled navenek tedy o (11) *vhodnou upravenost zevnějšku a dodržování zásad osobní hygieny*. Zde je potřeba si uvědomit, že vyučující jsou považováni za vzor k vytváření dospělých (12) *modelů chování pro své žáky a žákyně*. Je proto žádoucí, aby chodili upraveni poněkud formálněji než jeho svěřenci. Nelze samozřejmě na vyučujících vyžadovat, aby se oblékali do obleků či kostýmů, důraz je kladen především na to, aby oděv nebyl vyzývavý, přehnaně výstřední či zanedbaný. Měl by být v souladu s danou situací (jiné bude jistě oblečení vyučujícího tělocviku a jiné například u vyučujícího literatury). Jistě si všichni vzpomínáme, jak jsme jako mládež byli kritičtí ke vzhledu vyučujících. Dnes tomu není jinak.<sup>49</sup>

To byl tedy jakýsi „návod“ na to jak se stát kvalitním učitelem nebo učitelkou. Jak bylo uvedeno výše, nejedná se v žádném případě o závazná nařízení ale spíše o jistá doporučení.

V souvislosti s tématem, jaké kvality a dovednosti by měli mít dobří vyučující, nelze zcela opomenout současné proměny v českém školství a to, jakým způsobem se dotýkají osoby učitele a učitelky. Pozornost bude zaměřena na základní vzdělávání. V posledních letech se českému vzdělávacímu systému dostalo zcela zásadních změn. Byly zrušeny dosavadní závazné učební osnovy, nahrazeny byly *Rámcovým vzdělávacím programem* (dále jen RVP), který přílišnou závaznost školních osnov

---

<sup>49</sup> Srovnej: HORÁK, V., KRATOCHVÍL, M.a PAŘÍZEK, V. Základy pedagogiky. Liberec: TU, 2001. s. 57-58.

nahradil „pouze“ okruhy učební látky a uspořádal ji do vzdělávacích oblastí. Tímto krokem byla dána školám mnohem větší svoboda z hlediska konkrétního výběru učiva a jeho zprostředkování dětem. Všechny základní školy si na základně obecně pojatého RVP vypracovávají konkrétní podobu všech předmětů v podobě *Školních vzdělávacích programů*.

Důležitou součástí RVP jsou i takzvané klíčové kompetence, které by mělo každé dítě získat a pomocí dobře vedené výuky také správným směrem rozvíjet. A právě na tyto kompetence zaměříme svůj zájem. Základním předpokladem toho, že chceme, aby děti ovládaly určené kompetence je samozřejmě skutečnost, že je zcela perfektně ovládají sami vyučující.

Co to však klíčové kompetence jsou, co si pod tímto pojmem konkrétně představit? „*Klíčové kompetence jsou soubory vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“<sup>50</sup>

RVP základní vzdělávání vytyčilo jako základní kompetence, které musí být u žáků rozvíjeny, a to:

Kompetence k učení: jejím smyslem je, aby děti byly schopné učit se efektivně, vybíraly vhodné metody učení, byly schopné vyhledat si potřebné informace a zároveň si je utřídit, propojovat učivo, uvažovat obecně, vyvozovat kritické závěry a podobně.

Kompetence k řešení problémů: žáci a žákyně vnímají problémové situace ve škole i mimo ni, přemýšlejí o jejich příčinách a pokoušejí se navrhnout řešení, k tomu využijí získané dovednosti, vědomosti a postoje. Především jsou schopni řešit problémy samostatně, své řešení umí obhájit a nést za ně důsledky.

Kompetence komunikativní: pokud si žáci a žákyně správně osvojí tuto kompetenci, nemělo by pro ně být problémem logicky vyjadřovat své myšlenky a názory ústně i písemně. Předpokládá se, že budou schopni naslouchat druhým a vhodně reagovat. Problém by jim neměly činit různé textové, obrazové či zvukové záznamy a práce s komunikačními prostředky.

Kompetence personální a sociální: děti dokáží aktivně pracovat ve skupině, podílet se na vytváření příjemné atmosféry a kvalitních mezilidských vztahů. Dále jsou schopné

---

<sup>50</sup> FÁRA, L. Rozvoj klíčových kompetencí: Úkol i pro učitele. Praha: FHS UK, 2005, s. 2.

kvalitně přispívat do diskuse a úspěšně se podílet na týmovém řešení problémů. V neposlední řadě se chovají tak, aby si samy sebe vážily.

Kompetence občanské: podstatou těchto kompetencí je schopnost žáků a žákyň respektovat názory ostatních, vážit si jejich hodnot, schopnost osvojit si zákony a společenské normy a v souvislosti s tím uctívat národní tradice, kulturní a historické dědictví. V neposlední řadě si osvojí základní ekologické souvislosti a s nimi související enviromentální problémy.

Kompetence pracovní: jsou poslední ze skupiny základních kompetencí, které by měly děti dobře ovládat. Jejich podstatou je schopnost správného a účinného používání pracovních nástrojů a pomůcek, adaptace na změnu pracovních podmínek, ochrana zdraví při práci, ale také schopnost orientovat se v základních podmínkách podnikání.<sup>51</sup>

Všechny tyto dovednosti by měli žáci a žákyně ovládat po skončení základní školní docházky. Tedy každý člen naší společnosti by měl být takto vybaven pro svůj budoucí život, a tato „výbava“ by mu měla budoucnost především usnadnit a zpříjemnit. Je zcela jasné, že se těmto kompetencím nenaučí děti sami. Základním a nutným předpokladem je, aby všechny tyto kompetence ovládali v první řadě vyučující a ti je pak tím nejvhodnějším způsobem předali svým svěřencům.

### ***2.5.2 Vyučující profesionálové a laici***

V následujících řádcích se pokusíme vymezit základní rozdíly mezi vyučujícími laiky a profesionály. Uváděné informace vycházejí z příspěvku Vladimíry Spilkové (zpracován na základě výzkumné činnosti) v již jmenovaném sborníku Učitelství povolání z pohledu sociálních věd.<sup>52</sup> Spilková používá pojmu profesionál ve smyslu učitele nebo učitelky, který/á splňuje všechny požadavky, stanovené profesí. Laik je pak osoba, která vykonává učitelství a některý ze stanovených požadavků jí chybí

---

<sup>51</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. s. 14-17. Dostupné na Internetu: <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>

<sup>52</sup> SPILKOVÁ, V. Současné změny v pojetí učitelství profesí. In HAVLÍK, R. Učitelství povolání z pohledu sociálních věd. Praha: UK, 1998. s. 61-77.

(není kvalifikovaná po všech stránkách). Jako výchozí úvahu načrtne základní charakteristiky, které se později pokusíme porovnat a rozvinout.

Vyučující, kteří jsou označováni za profesionály, jsou absolventy a absolventkami pedagogické fakulty, kde obdrželi magisterský titul. Pokud se rozhodnou působit v učitelské praxi nazýváme je skutečnými profesionály.

V případě vyučujících laiků se můžeme v praxi setkat s několika jejich typy. Asi nejčastěji se jedná o osoby, které vystudovaly jiný obor než učitelství a z nějakého důvodu se ocitly ve školství (nedostatek příležitostí ve vlastním oboru, zájem o práci s dětmi...). Pokud se takovému laikovi ve školství zalíbí, velmi často si doplní potřebné pedagogické vzdělání a stane se tak právoplatným učitelem nebo učitelkou

Vedle této varianty se však ve školství objevují i takoví vyučující, kteří se pro výkon této profese rozhodli proto, že ji chápou jako méně náročnou či jako schůdný způsob finančního příjmu. Takovéto osoby nemají zájem o doplnění pedagogického vzdělání a jsou pro školství spíše hrozbou než přínosem.<sup>53</sup>

Nelze však také opomenout kategorii takových osob, které vystudovaly svůj obor na nepedagogických fakultách a ve školství působí. S těmito případy se setkáváme především na odborných středních školách a učilištích.<sup>54</sup> Z hlediska svého oboru jsou jistě profesionály, avšak z pohledu učitelské profese tomu podle mne tak není, neboť jim chybí pedagogické vzdělání. Záleží jen na vedení jednotlivých škol, kde takové osoby působí, zda po nich bude vyžadovat doplnění tohoto vzdělání či nikoli.

Od stručných charakteristik druhů laiků a profesionálů se nyní přesuňme k podrobnějšímu srovnání a vytyčení vzájemných rozdílů.

Z hlediska vybavenosti pro profesi ve stylu přípravy, disponuje profesionál komplexním vzděláním. To znamená, že absolvoval odborné vzdělání ve své aprobaci a také v oboru pedagogiky a psychologie. Laikovi však jedna nebo druhá část chybí. Učitel nebo učitelka profesionál vedle odborností vnáší do své profese jakýsi lidský rozměr, chápe svoji profesi komplexně a je si vědom rozmanitosti svých rolí. Zatímco laik vidí před sebou jen žáka, řeší především momentální situaci bez vztahu k předešlé a k možné budoucí, vyučující profesionál je schopen širokého pohledu, vidí vzájemné vztahy a podobně.

---

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 66..

<sup>54</sup> Tato kategorie vyučujících působí samozřejmě také na vysokých školách, kde je však důraz kladen především na odborné vzdělání než na schopnost reprodukce učiva studentům. Což jistě v mnoha případech přináší celou řadu výhod ale také problémů.

Tím však nelze říci, že by učitel nebo učitelka laik nepracoval/a dobře a neměl/a dobré nápady, šlo nám spíše o to ukázat, že jednání laika je živelné a intuitivní, nedokáže proniknout pod povrch věcí, které jsou profesionálovi známy a jasny z předešlých zkušeností a profesní přípravy.<sup>55</sup>

Přesto se však ve školství často setkáváme s vyučujícími, které lze označit za laiky, avšak jejich práce je co do kvality a přínosu na stejné či mnohdy daleko lepší úrovni, než práce učitelů a učitelek označovaných z hlediska jejich kvalifikace za profesionály. Být profesionálem z hlediska absolvovaného vzdělání a praxe, neznamená vždy být opravdu kvalitním a úspěšným vyučujícím a naopak.

Nelze ovšem popřít, že výskyt laických (nekvalifikovaných) učitelů a učitelek patří mezi jeden z hlavních problémů této profese. Podrobněji se mu budeme věnovat v závěrečné kapitole.

Vydobýt si současné společenské postavení stálo učitelkou profesi poměrně dost úsilí a několik desítek let času. I přes nesporný úspěch tohoto boje je toto povolání často kritizováno za to, že jeho profesionalita není dostatečná. Důvodem je jistě i určitá nestabilita této profese způsobená častými změnami v souvislosti se školní politikou státu, s politickými režimy. Pochybnosti o profesionalitě učitelství se dále zvyšují díky specifickým rysům, které s sebou povolání nese. Nejproblematictější z nich je jistě výskyt laických vyučujících na postech náležejících osobám s odborným učitelským vzděláním.

---

<sup>55</sup> SPILKOVÁ, V. Současné změny v pojetí učitelské profese. In HAVLÍK, R. Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: UK, 1998. s. 61-77.

### **3 VYUČUJÍCÍ A SPOLEČNOST**

Význam učitelské profese pro současnou společnost, postavení vyučujících v procesu výchovy dalších generací čili jejich nesporná důležitost v procesu socializace. Tato témata budou předmětem této části, která se zaměří na konkrétní postavení učitelů a učitelek v dnešní moderní společnosti.

#### **3.1 Výchova a společnost**



Jestliže se zabýváme problémem významu učitele nebo učitelky pro společnost, je nezbytné zamyslet se nad tím, jaký význam má pro společnost výchova jako proces, kterého se právě vyučující velmi zásadně účastní.

Výchova je z pohledu sociologie chápána především jako proces, kterým se lidé věleňují do sociálních činností, do tvorby sociálních výtvorů, do vztahů sociálních tříd, skupin a podobně. Výchova určuje sociální determinaci člověka, tedy jeho postavení v soustavě sociálních vztahů a procesů, pomocí kterých si osvojuje společenské normy a hodnoty.<sup>56</sup>

Pokud je hlavním cílem výchovy začlenění jedince do společnosti a předání mu společenských norem a hodnot, je zcela samozřejmé, že se nejedná o krátkodobý proces. Výchova je vlastně procesem celoživotním, její nejdůležitější etapa je však směřována do období dětství a dospívání. Z toho tedy vyplývá, že tím, kdo má na výchově zásadní podíl je bezesporu rodina a škola. Důležitost školy a především vyučujících ukazuje na to, že výchova je často spojována právě se vzděláváním<sup>57</sup> (předávání vědomostí, dovedností, postojů). Na základě tohoto propojení lze vymezit **pět základních funkcí výchovně-vzdělávacího procesu** ve společnosti, tedy procesu jehož hlavními účastníky jsou právě učitelé a učitelky. V jejich následném vymezování se zaměříme na jejich roli a význam. Základní funkce procesu výchovy a vzdělávání jsou následující:

- 1) *Socializace a předávání kultury.* Proces socializace je jistě nejdůležitější funkcí výchovy a vzdělávání, to co je v tomto procesu předáváno dále je obvykle nazýváno kulturou. Předávání kultury je také jedním z hlavních poslání školy, učitelů a učitelek. Svěření jedinci díky tomuto procesu získávají vědomosti a dovednosti, které umožňují kontinuální vývoj společnosti a především jejich dobré začlenění a působení v ní.
- 2) *Činitel společenských změn a inovací.* Od procesu vzdělávání a tedy i od učitele a učitelky je očekáváno, že děti naučí nejenom základním dovednostem a znalostem ale také hodnotám, které považuje společnost

---

<sup>56</sup> GALLA, K. Úvod do sociologie výchovy: Její vznik, vývoj a problematika. Praha: SPN, 1967. s. 45.

<sup>57</sup> Tyto dva procesy spolu velmi úzce souvisí a v mnoha ohledech se překrývají, často jsou proto chápány jako synonyma. Existují mezi nimi ale rozdíly. Výchova je chápána jako záměrné, soustavné a organizované působení na člověka s cílem dosáhnout trvalejších změn v jeho vývoji, chování a jednání. Jejím úsilím je vychovat člena společnosti, který se v ní dobře orientuje, komunikuje s lidmi, je schopen být sám sebou a podobně. Vzdělávání je procesem jehož hlavním cílem je předání poznatků, různých dovedností, hodnot uznávaných společností, postojů aj. Je považováno za součást výchovy.

za prioritní pro svoji stabilitu nebo vývoj. Škola je tedy chápána jako místo, kde je potřeba dbát na změnu myšlení dětí s cílem zlepšit situaci ve společnosti. V současnosti je na našich školách kladen důraz na výchovu k demokracii, na schopnost vlastního názoru a argumentace dětí (na základě vlastních zkušeností a poznatků si vytvořit vlastní názor).

- 3) *Činitel ekonomického rozvoje.* Ekonomická funkce výchovy a vzdělávání je považována za jednu z nejdůležitějších. Úkolem školy a vyučujících je v tomto případě připravit žáky a žákyně na výkon budoucího povolání, výchova ke skromnosti a umírněnosti v oblasti spotřeby (ne vždy více znamená lépe!), což má zásadní vliv na ekonomický rozvoj společnosti.
- 4) *Sociální a osobnostní rozvoj individua.* V každé škole by se vyučující měli snažit vytvořit optimální podmínky pro osobní rozvoj každého dítěte. Cílem není jen naučit děti novým věcem a získat nové informace, ale hlavně naučit je komunikovat s druhými lidmi a zdravě se prosadit v konkurenci druhých.
- 5) *Profesní umístění jedince.* V dnešní společnosti je velké množství profesních pozic, které jsou průběžně obsazovány novými generacemi. Posláním školy a jejích učitelů a učitelek je v tomto případě připravit dobře kvalifikované osoby. Kvalifikace lze dosáhnout právě prostřednictvím příslušné výchovy a specializovaného vzdělávání a to na nejrůznějších typech škol.<sup>58</sup>

Z výše uvedených funkcí výchovy ve společnosti jasně vyplývá, jak významná je právě role vyučujících, které společnost činí zodpovědné za celou řadu společenských jevů. Učitelé a učitelky jako součást výchovně-vzdělávacího procesu fakticky zodpovídají za to, jaké místo ve společnosti zaujmou jejich žáci a žákyně, kteří jako dospělí plnohodnotní členové a členky společnosti určují její další vývoj.

---

<sup>58</sup> HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. Kapitoly ze sociologie výchovy. Praha: UK, 1996. s. 23-24.

### 3.2 Socializace a její role ve společnosti, význam školy a vyučujících

Prakticky v celé práci je používáno pojmu socializace, jako procesu, kdy se jedinec začleňuje do společnosti. V této kapitole se budeme tímto pojmem (procesem) zabývat podrobněji. Hlavním úkolem bude především přesně pojem vymezit a dát jej do souvislosti s prostředím školy a osobou učitele či učitelky.

Člověk se narodí jako bytost biologická a teprve v průběhu vlastního života se stává bytostí společenskou. Postupné začleňování jedince do společnosti a utváření jeho osobnosti probíhá v rámci neustálého střetávání s okolním prostředím. Tento proces, během kterého se jedinec formuje jako společenská bytost a prostřednictvím kterého si společnost zajišťuje předávání a trvání určitých vzorců stejně jako akumulovaného vědění, označujeme jako socializaci.<sup>59</sup>

Socializace člověka je procesem, který trvá po celý jeho život. Dochází k ní v mnoha situacích, do kterých se dostává: v rodině, ve škole, v zaměstnání ale i na ulici.<sup>60</sup> Během celého tohoto procesu se jedinec přizpůsobuje existujícím společenským vztahům. Již od raného dětství musí přizpůsobovat své chování v souvislosti s mezilidskými vztahy, do kterých vstupuje. Nelze se stejně chovat ke kamarádovi jako k učiteli nebo učitelce ve škole. Jedinec si uvědomuje sám sebe na základě postojů členů sociální skupiny, které je součástí.

S procesem socializace úzce souvisí pojmy *role* a *status*. Každý jedinec zaujímá ve společnosti určité postavení (status), které vyžaduje specifický způsob sociálního chování (role). Právě v procesu socializace se jedinec učí vykonávat tyto jednotlivé role a stává se tím lidskou bytostí. Například mladší děti se učí sociální roli potomka, sourozence, kamaráda a podobně.

S procesem socializace nesouvisí však jen osvojování určitých rolí, ale také předávání kultury a hodnot mladším generacím.

Je nezbytné upozornit také na to, že průběh socializace je určován věkovými hranicemi jedince, nelze žádat to samé od předškoláka a dospívajícího.<sup>61</sup> Mezi základní

---

<sup>59</sup> Srovnej: ALAN, J. Společnost, vzdělání, jedinec: Kapitoly ze sociologie vzdělání. Praha: Svoboda, 1974. s. 15.

<sup>60</sup> RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělávání a školy. Brno: Masarykova univerzita, 1991 s. 47.

<sup>61</sup> ALAN, J. Společnost, vzdělání, jedinec: Kapitoly ze sociologie vzdělání. Praha: Svoboda, 1974. s. 19-21.

socializační činitele, tedy ty, pomocí kterých společnost na své jedince působí, patří rodina, škola, vrstevníci, přátelé, pracovní skupiny aj. Jedná se tedy o takové sociální skupiny, do kterých je člověk trvaleji zařazen nebo o členy, kteří jsou pro jedince nějakým způsobem podstatní (matka, osobní vzor, přítel apod.).

Závěrem je dobré uvědomit si dvoupolárnost tohoto procesu. Socializace má na jedné straně kultivační účinky na jedince. To znamená, že z něj činí součást lidské komunity, učí jej žít v sociální skupině společně s jinými lidmi. Na straně druhé je socializace zcela zásadní pro existenci a kontinuální vývoj, protože reprodukuje sama sebe v nové generaci svých členů.<sup>62</sup>

Ačkoli je socializace procesem celoživotním, její podstata spočívá v období dětství. Proto se i my zaměříme na tuto část lidského života a pokusíme se vystihnout okamžik, kdy do socializace jedince vstupují učitelé a učitelky.

Existuje několik teorií, které se průběhem socializace zabývají. Pro náš účel jsou zásadní dvě.

První z teorií, kterou uvádí i Josef Alan ve své knize *Etapy života očima sociologie*,<sup>63</sup> rozděluje pro nás podstatné období na tři základní fáze.

Fáze první představuje první dva roky v životě dítěte. Stěžejní je identifikace dítěte s matkou. Již v tomto období jsou položeny základy stability pozdějších vztahů. Dítě si začíná uvědomovat sebe samo a to především na pozadí nazírání vlastní matky. Fáze druhá je spojena s osamostatňováním. Proběhne-li dobře, dítě začíná vystupovat v autonomní roli, není již zcela závislé na matce. V této etapě se u dítěte tvoří základy morálních vlastností. Postupně se také vytváří systém hodnot a vznikají pocity jako je stud, vina a zahanbení. Do socializačního procesu dítěte vstupují další blízké osoby, z nichž nejvýznamnější je otec.

Třetí fáze socializačního procesu dítěte je pro nás tou nejvýznamnější. Toto období souvisí s pronikáním dítěte do širších sociálních vztahů. Vystupuje z úzkého okruhu rodiny a navazuje nové kontakty.<sup>64</sup> A právě v tomto období socializace vstupuje do života dítěte mimo jiné i postava učitele nebo učitelky, jejíž sociální roli musí dítě pochopit. Škola se stává po rodině nejvýznamnějším socializačním prostředím dítěte a vyučující bývají vnímáni jako ty nejdůležitější osoby hned po rodičích a blízkých

---

<sup>62</sup> RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělávání a školy. Brno: Masarykova univerzita, 1991 s. 47.

<sup>63</sup> ALAN, J. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989.

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 54.

přátelích. Dítě je nuceno přizpůsobit se novému prostředí s pro něj dosud neznámými pravidly. Vedle začleňování se do školní třídy je nuceno podřizovat se nové autoritě v podobě vyučujících. Prostor školy je prakticky jakýmsi předobrazem společnosti dospělých. Procesem socializace na základní škole končí vlastně dětství, proto je snad zřejmé, že je to právě rodina, škola a vyučující, kteří hrají v začleňování jedince do společnosti zcela zásadní roli.<sup>65</sup>

Druhou teorií je koncepce George Herberta Meada,<sup>66</sup> ve které je pozornost věnována především pojmům generalizovaný druhý a signifikantní druhý. Toto pojetí osob se v socializaci jedince objevuje přibližně okolo osmého roku života, tedy v období nástupu na základní školu. Pojmem generalizovaní druhí vyjadřuje Mead skutečnost, že osmileté dítě je schopné si uvědomit postoje náhledy a očekávání společnosti jako celku. Znamená to, že určité vlastnosti nepřipisuje již jen konkrétním osobám ze svého okolí, ale chápe je jako běžně rozšířené způsoby chování. Také si uvědomuje, že jedna osoba je schopna zastávat hned několik rolí. (Například je mu jasné, že ředitel školy není jen ředitelem, že mimo to je i dobrým fotbalistou a zároveň otcem).<sup>67</sup>

Vedle těchto generalizovaných druhých rozlišuje dítě ve svém životě signifikantní druhé, které chápe jako nejdůležitější pro svůj osobní rozvoj a proto se k nim chová určitým specifickým způsobem. Mezi takové osoby patří mimo rodičů a přátel právě i osoba učitele nebo učitelky, jako zcela zásadní činitel/ka socializace.<sup>68</sup>

Škola a vyučující, kteří v ní působí mají bezesporu významné postavení v socializaci jedince. V případě učitele nebo učitelky lze s trochou nadsázky říci, že je hned po rodičích druhou nejdůležitější osobou, která se velmi intenzivně podílí na procesu socializace jedince a tím silně ovlivňuje a určuje jeho budoucí život a jeho fungování ve společnosti.

Škola se stala významnou socializační institucí již v době vznikající industriální společnosti, kdy rodina již nebyla schopna naplňovat potřeby společnosti. (nedokázala zajistit takové vzdělání, se kterým by jedinec uspěl v moderní industriální společnosti). Škola byla tedy prostředím, které zprostředkovalo dětem uznávané společenské

---

<sup>65</sup> Srovnej: HAVLÍK, R., KOŤA J. c. d., s.52.

<sup>66</sup> RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělávání a školy. Brno: Masarykova univerzita, 1991 s. 55.

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 55-56.

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 56.

normy, znalosti, schopnosti a postoje. Učební a výchovné plány odrážely potřeby a cíle jednotlivých společenských skupin – církve, rodiny, politiky atd.<sup>69</sup>

Postupně se škola vedle rodiny stala dalším prostorem pro interakce, utváření postojů k druhým, chápání odlišností a podobně.<sup>70</sup> Tím, kdo je středem tohoto procesu jsou právě učitelé a učitelky, jejichž úkolem je žactvu předat vše, co společnost považuje za důležité a nezbytné.

Zásadní místo v socializaci dítěte má hned po rodině, přátelích a ostatních osobách důležitých pro ni základní škola. Nelze však opomenout docházku do školy mateřské, kde se děti poprvé setkávají s osobami vybavenými autoritou mimo vlastní rodinu v podobě paní učitelky<sup>71</sup>. Pokud děti nenavštěvují mateřskou školu, dochází k tomuto setkání s autoritou až na škole základní. Základní škola je v každém případě pro děti prvním prostředím, kde se setkávají s plněním povinností a kde je kladen důraz na jejich vlastní samostatnost a zodpovědnost.

Hlavním záměrem školy a předně učitelů a učitelek je předat dětem ucelenou soustavu vědomostí, poskytnout jim všeobecný základ a tím je připravit na výkon budoucího povolání. Dále vyučující předávají žactvu základní hodnoty a cíle společnosti, které jsou platnými členy.

V každodenním životě školy se pak dítě seznamuje s normami skupinového chování a jednání. V rámci oficiálního kurikula je pak vedeno k respektování názorů a mínění jiných, tak i k návyku poslouchat.

K procesu socializace dochází samozřejmě také na školách středních, kde se navazuje na již proběhlou socializaci na základní škole. Její hlavní náplní je formování studujících jako občanů naší společnosti. Důraz je kladen především na jejich občanskou zodpovědnost. Mimo to zde dochází k osvojování dalších společenských hodnot a postojů k vnějšímu světu jako celku. Jedním z cílů vyučujících by mělo být především vštípit studentům a studentkám myšlenky demokracie a motivovat je k úsilí o nápravu nedostatků ve společnosti.

---

<sup>69</sup> PROKOP, J. Sociologie výchovy a školy. Liberec: TU, 2001. s. 51.

<sup>70</sup> Srovnej: HAVLÍK, R., KOŤA J. c. d., s.137.

<sup>71</sup> Vzhledem k tomu, že v mateřských školách jsou vyučující zastoupeni z 99 % ženami, je setkání s učitelem mužem opravdu velmi málo pravděpodobné, proto zde užívám pojmu učitelka.

## **4 UČITELÉ A UČITELKY VE ŠKOLE**

Cílem následující kapitoly je seznámit se s prostředím školy jako se sociální organizací. Pozornost bude zaměřena na roli vyučujících v jejich prostředí, ve smyslu sociálních interakcí, jejichž nedílnou součástí jsou. Zaměříme se také na vztahy školy, rodiny a veřejnosti.

### **4.1 Škola jako sociální organizace – místo, kde učitel a učitelka působí**

Na prostředí, ve kterém vyučující působí, lze z hlediska sociologie pohlížet jako na sociální organizaci, tedy jako na typ vztahů, které se tvoří mezi lidmi v průběhu řešení

určitých problémů. Pro případ školy to pak konkrétně znamená prostředí, kde vznikají určité vztahy s cílem naplnit předem stanovenou představu společnosti o výchově a výuce (dítě se vzdělává, vyučující řídí výuku, ředitel nebo ředitelka organizuje chod celé školy). Co to však znamená a čím se liší tento pohled od běžného pohledu na školu jako na místo, kam posíláme své děti, aby se něčemu novému naučily?

Sociologický pohled na školu jako organizaci se odlišuje v zásadě tím, že předmětem zájmu není škola jako místo vzdělávání ale škola jako systém jednotlivých sociálních rolí a pozic. Pro tento pohled je charakteristické nahlížet školu jako prostředí, kde se uskutečňuje dělba práce, v tom smyslu, že v každé škole působí různí vyučující s různými aprobacemi a kvalifikovaností pro výuku dětí určitého věku.

Dalším z rysů je služební hierarchie, v rámci které je každý zaměstnanec školy podřízen nějaké vyšší autoritě. Žáci a žákyně jsou podřízeni vyučujícím, vyučující se zodpovídají vedení školy, vedení školy pak inspektorovi či inspektorce atd. Vztahy podřízenosti a nadřízenosti jsou patrné také ve způsobu komunikace ve škole. Ve škole funguje zaběhnutý systém v oslovování dětí, vyučujících a ostatního personálu školy.<sup>72</sup>

Třetí charakteristikou školy jako sociální organizace je postupná akumulace specifických psaných pravidel a omezení, které se prolínají celým životem školy. Existují přesná pravidla, která stanovují chování žáků a žákyň, průběh hodiny, chování dětí o přestávkách, způsoby zápisů do třídních knih až po registraci klíčů ve sborovně.<sup>73</sup>

Odosobněnost či citově neutrální vztahy mezi členy jsou další charakteristikou školy jako organizace. K tomuto stavu dochází především ve velkých školách, kde je i přes snahu vyučujících nemožné věnovat každému z dětí zvláštní pozornost. Tento stav se projevuje také v komunikaci mezi vyučujícími a dětmi. Je totiž nemožné ve třídě se třiceti dětmi každému z nich zvlášť udělovat pokyny pro nastávající činnost stylem: Maruško, Petře, Martino, Anežko...vezměte si sešity, budeme psát diktát. Mnohem účelnější je proto nám všem známé: „Teď si všichni otevřete sešity, píšeme diktát!“ A neutrální vztah vyučujících k dětem je hned na světě.<sup>74</sup> Avšak mezi vyučujícími a jejich svěřenci se v určitých situacích vytvářejí také vztahy velmi osobní. K jejich vytváření dochází především, v situacích, kdy vyučující pomáhají žákům a žákyním řešit problémy, které úzce souvisí se situací v osobním životě dětí a podobně.

<sup>72</sup> RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělávání a školy. Brno: Masarykova univerzita, 1991. s. 97.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 97.

<sup>74</sup> Tamtéž, s. 98.



Takové je tedy prostředí, ve kterém působí dnešní učitel nebo učitelka, prostředí s celou řadou pravidel a vztahů, které mají jasně dané uspořádání, v prostředí, které ve většině případů není zcela osobní, avšak v určitých situacích právě naopak.

#### ***4.1.1 Učitelé a učitelky v systému sociálních interakcí***

Každý, kdo je součástí školy jako sociální organizace, zaujímá v ní určitou pozici a zastává určitou sociální roli. Status vyučujících je ve škole klíčovým, v našem prostředí jsou nejčastěji vyučující chápáni jako vychovatelé a vychovatelky, případně jako hlavní osoby při předávání vědomostí. Pod učitelskou rolí si pak sociologie představuje celou řadu činností: řídí hodinu, hodnotí žáky, vychovává, předává znalosti, dovednosti a postoje a podobně.<sup>75</sup> V tomto okamžiku je však potřeba si uvědomit, že vykonávání sociální role učitele nebo učitelky s sebou nese neustálou kontrolu jeho/její činnosti. Nezáleží tedy jen na vyučujících samotných, jak svoji roli pojmu, ale také na tom, jak ji vnímá jeho okolí a zda s její podobou souhlasí. Co však na práci vyučujících přesně hodnotit, když je jejich činnost natolik rozmanitá? Nejčastěji se hodnotí: (1) výsledky vyučování, (2) osobní předpoklady a (3) průběh vyučování.

Nejběžnějším nástrojem hodnocení vyučujících je hospitace v podobě účasti ředitele nebo ředitelky školy či kolegů kolegyně ve výuce. Problémem však je, že účast další osoby vyučování značně narušuje a tím lze tedy jen těžko určit, jaká je jeho standardní podoba.<sup>76</sup> Avšak nejenom vedení škol či ostatní kolegové a kolegyně hodnotí vykonávání role učitele nebo učitelky. Dalším významným hodnotitelem je i žactvo samotné. To má pro své hodnocení zcela jiná kritéria. Tím nejpodstatnějším je nejen to, zda si vyučující během výuky dokáží sjednat ve třídě klid a udržet pořádek, ale především to, jak jsou schopni žáky a žákyně svojí činností zaujmout a oslovit pro společnou práci.<sup>77</sup> Děti hodnotí také to, do jaké míry učitel nebo učitelka ovládá svůj předmět a je schopen/a odpovídat na jejich otázky. Tento typ hodnocení je však typický především pro starší žáky a žákyně a pro studující středních škol. Každopádně to, jak

<sup>75</sup> Srovnaj: PROKOP, J. Školní socializace. Liberec: TU, 2001. s. 9-10.

<sup>76</sup> PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání: Analýza učitelské profese. Praha: SPN, 1988. s. 24.

<sup>77</sup> RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělávání a školy. Brno: Masarykova univerzita, 1991. s. 83-85.

děti hodnotí výkony svých vyučujících, se zcela zásadně odráží na jejich vzájemném vztahu.

Velmi často se do hodnocení výkonu učitelů a učitelek pouští rodinní příslušníci vyučovaných dětí. Je však potřeba říci, že toto hodnocení není příliš objektivní, neboť jde vždy jen o zprostředkované informace. Rodič nemůže práci vyučujících zcela objektivně hodnotit, pokud se neúčastní samotného vyučovacího procesu ve škole. Lze tak učinit jen na základě výpovědí potomků a výsledcích jejich práce, to však nestačí.

Ačkoli není hodnocení činnosti pro vyučující příliš příjemnou záležitostí, je potřeba si uvědomit, že jeho cílem je zlepšení kvality jejich práce.

Pokud se zamyslíme nad tím, kdo všechno se účastní běžného života školy, je zcela samozřejmé, že se role vyučujících jen například během jednoho školního dne proměňuje. Tyto proměny rolí jsou závislé na celé řadě interakcí (jednání, jehož důsledkem je vzájemné ovlivnění jedinců), do kterých vyučující vstupuje společně s dalšími účastníky života školy (žáci a žákyně, kolegové a kolegyně, vedení, nepedagogický personál a podobně). Učitelé a učitelky tedy nejsou pouze vychovateli či vychovatelkami a zprostředkovateli vzdělání, ale okolnosti je nutí svou roli proměňovat v závislosti na tom, s kým v danou chvíli vstupuje do sociální interakce. Jaké role to ovšem jsou? Zaměřme se na ty pro ně nejtypičtější.

Asi nejvýznamnější role vyučujících jsou ty ve vztahu k dětem, se kterými tráví většinu své pracovní doby. Jak již bylo uvedeno výše, učitelé a učitelky jsou pro žáky a žákyně především zprostředkovateli vzdělání (vědy) a těmi, kdo je vychovává. To však není zdaleka všechno. Vyučující se stávají velmi často těmi, kdo děti kontrolují a hodnotí. V určitých situacích jsou pak také partnery a nebo naopak autoritou a strážci disciplíny.

Pokud jde o ostatní pedagogický personál školy, zde vyučující zastávají role kolegů a kolegyně, partnerů pro řešení běžných školních záležitostí. V případě vedení školy, jsou vyučující podřízenými, kteří jsou nuceni vykonávat určitá nařízení a rozhodnutí.

Protože škola není a neměla by v žádném případě být uzavřeným prostředím, je zcela logické, že učitelé a učitelky přicházejí do celé řady dalších interakcí s okolním prostředím školy. V těchto případech musí také přizpůsobovat svou sociální roli s ohledem na to, co od nich okolí očekává. Zcela jiné chování se očekává v okamžiku, kdy učitel nebo učitelka vstupuje do určitého vztahu s rodiči svých žáků a žákyň, a

zcela jiné, pokud se jedná o jejich vystupování například v učitelském spolku a podobně.<sup>78</sup>

Sociální role učitele a učitelky je všestranná a vyučující jsou nuceni svoji roli neustále přeměňovat a přizpůsobovat okolnostem, které se v prostředí školy velmi často proměňují. Vždyť například jen během jedné vyučovací hodiny jsou vyučující vychovateli a vychovatelkami, zprostředkovateli vzdělání, partnery žáků a žákyň, hodnotiteli a strážci disciplíny najednou. V okamžiku zazvonění se musí přeorientovat na roli kolegů či kolegyň a podřízených zároveň. Jakmile skončí pracovní doba, je potřeba se oprostit od role toho, kdo neustále vydává pokyny a přijmout zpět roli, kterou od něj očekává například jejich rodina a podobně. Což jistě není vždy zcela jednoduché.

#### **4.1.2 Klima školy a význam vyučujících jako jeho spolutvůrců**

Úspěšný průběh socializace je do velké míry závislý na tom, v jakém prostředí k ní dochází. Pokud je tímto prostředím škola, probíhá socializace na pozadí vztahů, které jsou ve škole utvořeny. Jedním z hlavních, ale ne jediným z aktérů těchto vztahů je především osoba učitele nebo učitelky, proto se v následujícím textu zaměříme na to, jak a čím ovlivňuje školní prostředí jakožto prostor pro socializaci.

Školní prostředí, ve kterém dochází k socializaci, je z hlediska sociologie označováno pojmem klima. Co to však vlastně znamená klima a co je pro něj typické? V obecném smyslu lze klima označit jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci určitého prostředí (škola, firma...) na to, co se v něm odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důležité je subjektivní prožívání všech aktérů a zahrnutí všech osob, které přicházejí s daným prostředím do styku. Pokud jde o konkrétní klima školy, tak Helena Grecmanová jej po dlouhých úvahách a rozborech jednotlivých pojmů označuje jako „*specifický projev školního prostředí (s ekologickou, společenskou, kulturní a sociální dimenzí), který vnímají, prožívají, popisují a hodnotí jeho účastníci (žáci, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Školní klima představuje veškeré klima školy (klima učitelského sboru, klima tříd, jednotlivá vyučovací klimata, organizační, komunikační a sociální klima atd.)*“<sup>79</sup> Jednodušeji

<sup>78</sup> Srovnej: PROKOP, J. Školní socializace, Liberec: TU, 2001. s. 15.

<sup>79</sup> GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D. (ed.). Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 14-27.

řečeno, jedná se o stav školního prostředí, které je tvořeno všemi jeho aktéry. Zcela zásadní postavení má ve školním klimatu postava učitele nebo učitelky. Ta má díky svému postavení poměrně dost možností, jak na klima působit a měnit jej, ať k lepšímu nebo k horšímu. Právě vyučující jsou těmi, kteří mají tu moc vést děti k tomu, jak si klima ve škole zpříjemnit, tak, aby se v něm všichni jeho aktéři cítili dobře.

*„Osobnostní vlastnosti učitele a jeho postoje k sobě samému, ke světu a k ostatním lidem, k morálním a zákonným právům se ve svém souhrnu slévají v soubor osobních dispozic učitele, jež mu umožňují úspěšně zvládat i všechny mimořádné a náročné zátěžové situace, které přináší výchovná realita. Mimořádnou motivační silou působí učitel na žáky nejen díky svým odborným znalostem, ale především svými osobnostními kvalitami, svými postoji, chováním a jednáním. Ty jsou i předpokladem uvolněné a dělné atmosféry ve třídě a neformální komunikace mezi učitelem a žáky. Příznivé školní klima je toho jen důsledkem.“*<sup>80</sup> Zjednodušeně můžeme tedy říci, že především pozitivní vlastnosti vyučujících se odrážejí nejen v tom, jak jsou schopni zvládat svoji profesi ve všech jejích nárocích, ale také v tom, jak se žáci a žákyně v jejich přítomnosti cítí, jaké tedy dokážou vytvořit klima ve škole, ve které působí. Jaké však osobnostní kvality vyučujících se konkrétně podílejí na příjemném klimatu školy? Jednou z nich je bezesporu *emocionalita*, která však v prostředí školy bývá potlačována, snad ze strachu z oslabení autority vyučujících. Avšak emoce jsou nezastupitelné při formování kvalitního vztahu mezi vyučujícími a dětmi, vztahu, který je tak důležitý pro klima, které bude příjemné oběma stranám.

*Tolerance* vyučujících je dalším významným faktorem utvářející školní klima. Pokud se učitelé a učitelky dobrovolně rozhodnou neomezovat činnost dětí, se kterou se sami neztotožňují (i když by na to právo bezesporu měli), vnímají to děti jako projev maximální důvěry učitelů a učitelek, což klima školy nepochybně zásadně zlepšuje. Avšak je potřeba si uvědomit, že tolerance vyučujících musí mít stanovené meze. Lze jistě tolerovat rozdílnost názorů na různá témata nebo problémy, v žádném případě však nelze tolerovat činnost žáka nebo žákyně, která by byla v rozporu se zákonem, pravidly školy či morálními zásadami společnosti. Nesporně významnou roli hraje v klimatu školy *angažovanost vyučujících*. Angažovanost ve smyslu snahy o zlepšení prostředí ve

---

<sup>80</sup> SPOUSTA, V. Osobnost učitele – spolutvůrce školního klimatu. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D. (ed.). Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj 2003. s. 350-357.

škole, v zájmu o žáky a žákyně (například hodnotit s cílem pomoci v dalším rozvoji) a především ve smyslu takovém, že jim není lhostejné, co se ve škole každým dnem děje, ale naopak se o dění živě zajímá. Poslední, ne však nejméně důležitou kvalitou vyučujících utvářející školní klima, je otázka jejich *postojů* ve smyslu určitého projevu se navenek. Lze uvést celou řadu postojů, které jsou pro školní klima důležité, zastavme se však nad těmi zásadními, mezi které řadíme:

- 1) postoje k sobě samým - zde se jedná o sebeuvědomění učitelů a učitelek, sebepojetí a sebeúctu. Nutné je znát meze svých možností a schopností;
- 2) postoje k mezilidským vztahům – základem je bezesporu rovnost mezi lidmi, ve školním prostředí rovnost dětí a vyučujících jako osobností. S rovností souvisí úcta k druhému, vytváření důvěry mezi vyučujícími a dětmi, snahy o společné řešení problémů a podobně;
- 3) postoje morální a zákonné – kvalitní nemůže být takové školní klima, kde by se nebránila práva ostatních (kolegové, kolegyně, děti). V dnešní multikulturní společnosti nelze také vytvořit příznivé klima školy, pokud učitel nebo učitelka bude trpět rasovými předsudky, nebude uznávat svobodu všech jedinců a tak dále.<sup>81</sup>

Vedle osobnostních vlastností vyučujících, které určují kvalitu školního klimatu jako prostoru pro socializaci, nelze opomenout kvality profesní. Konkrétně pak dosažené odborné vzdělání (oborové i pedagogicko-psychologické), jejich aktivní zapojení do dalšího vzdělávání učitelů, ale také třeba délku jeho pedagogické praxe. Profesní vlastnosti učitele nebo učitelky jsou pro školní klima důležité také proto, že jsou snadno měřitelné a narozdíl od osobnostních vlastností je lze kdykoli ověřit.

Výsledkem příznivého klimatu školy by tedy v závěru měla být škola, která je vyučujícími i dětmi přijímána jako prostor pro společný život a vytváření smysluplných věcí. V takové škole usilují děti i učitelé a učitelky o oboustranné pomáhání si, o atmosféru důvěry, o vzájemnou oporu, ale i uznání autority a to bez pocitu strachu. V této škole jsou vyučující trpěliví, poskytují dětem pomoc, neučí je jen soustavě vědomostí a pravidlům chování, nýbrž je učí, aby se ptaly, argumentovaly, odpovídaly, tvořily si vlastní úsudek a jednaly odpovědně. Samotní učitelé nebo učitelky musí vidět svůj hlavní úkol v povzbuzování dítěte a v poskytování mu opory. Neměly by jim být

---

<sup>81</sup> Tamtéž.

lhostejné životní podmínky žáků a žákyň. Komunikovat s dětmi by měli na základě argumentace, otázek, nejen nařizovat a omezovat.

Ve škole však nelze opomenout ani estetické utváření učebního procesu. Je zcela samozřejmé, že mnohem příjemnější klima bude ve škole, kterou si děti samy vyzdobí, ve které se bude pracovat rozličnými vyučovacími formami a která se zapojí do veřejného života obce.<sup>82</sup>

Záměrem této kapitoly bylo ukázat, že pouze osobnostní kvality nejsou pro příznivé školní klima dostačující. Aby proces socializace proběhl ve škole tak, jak má, je potřeba, aby osoby, které jsou za něj zodpovědné, byly kvalitními odborníky po všech stránkách. Aby byly opravdovými profesionály ve smyslu své odbornosti ale také ve smyslu osobnostních kvalit. Je potřeba si ale uvědomit, že učitelé a učitelky nejsou jediní, kdo se na tvorbě školního klimatu podílejí. Stejný význam mají samotné děti, vedení školy, ale také nepedagogičtí pracovníci, kteří se také zaslouhují o chod školy.

V závěru je nutné ještě poukázat na fakt, že vytváření příznivého sociálního klimatu ve škole je dlouhodobou záležitostí, na které by se měly podílet především silné osobnosti, které disponují bohatým rejstříkem osobních kvalit, charakterových vlastností, a profesních dovedností.<sup>83</sup> Jmenovanou silnou osobností jsou právě učitelé a učitelky, jejichž osobní vývoj je již do jisté míry ukončen, jako dospělí jedinci mají ustálený systém hodnot, jsou charakterově vyspělí (ve srovnání s nezletilými žáky a žákyňemi) atd. Právě vyučující mají největší moc změnit klima ve škole ku prospěchu všech jeho aktérů.

## 4.2 Škola a rodina

Vzhledem k tomu, že na socializaci dítěte se v největší míře podílejí právě rodina a škola, nelze v této kapitole opomenout jejich vzájemný vztah. Zaměříme se na současnou situaci v českém školství, na legislativní vymezení tohoto vztahu a na možnosti vzájemné spolupráce vyučujících s rodiči.

---

<sup>82</sup> PROKOP, J. Sociologie výchovy a školy. Liberec: TU, 2001. s. 69-71.

<sup>83</sup> Srovnej: SPOUSTA, V. c. d., s. 352-354.

Ještě před tím, než přistoupíme k výše uvedeným tématům, je potřeba si uvědomit, jak významnou roli hraje rodina ve vytváření vztahu svých potomků ke škole, v tom, jak úspěšní v ní budou a podobně. V prostředí školy se učitelé a učitelky setkávají s různými dětmi, ke kterým si vytvářejí také různé vztahy. Je zřejmé, že vyučujícím se lépe spolupracuje a tudíž se také přiklání k dětem, které ke škole a výuce přistupují aktivně a projevují zájem. Vzájemný vztah učitelů a učitelek s dětmi se vytváří také na základě kvality oboustranné komunikace, prospěchu dítěte a projevů jeho chování ve škole. K profesionalitě učitelství patří schopnost překonávat disproporce mezi jednotlivými dětmi. Ne všechny ve škole dobře vynikají, komunikují bez problémů s vyučujícími a jejich chování odpovídá běžným představám.

Všechny tyto uvedené charakteristiky žáků a žákyň souvisejí s jejich rodinným zázemím, sociálním původem, tedy s celkovou vybaveností dítěte, kterou mu rodina předává.<sup>84</sup> Upozorňuji na tento fakt proto, že si jej společnost ani vyučující mnohdy neuvědomují. Jde totiž o vztah, který není narozdíl od jasně stanovené legislativy patrný na první pohled, přesto je však zásadním a nelze jej přehlížet. Výchovně vzdělávací systém je chápán jako nástroj, který přetrvává omezení vyplývající ze sociálního původu jedince. Řečeno ještě trochu jinak, může se zdát, že děti, které vstupují do první třídy základní školy jsou na stejné „startovací čáře“, a mají rovné možnosti k vyniknutí a úspěchu, ale není tomu tak. Stále se ukazuje, že vztah mezi školní úspěšností a sociálním původem jedince spolu úzce souvisí.<sup>85</sup> Působení rodiny stojí za tím, jak si dítě ve škole povede, jaký vztah ke škole a školním povinnostem zaujme a jaká bude jeho školní budoucnost. Ačkoli se jedná o kritéria, která nemají nic společného se skutečnými schopnostmi dítěte, přesto rozhodují o jeho vzdělání a životních šancích. Kritériem nejzásadnějším je rodinné zázemí. Na tom, z jaké sociální vrstvy rodina pochází, jaké je zaměstnání rodičů, kolik má rodina dětí, jaké má podmínky k bydlení a finanční příjem. Na tom všem velmi často závisí to, jakým směrem bude směřovat kariéra jejich dětí, jestli se ocitnou v pozici advokáta nebo třeba topiče.<sup>86</sup>

Zaměřme nyní pozornost na to, jak může sociální vrstva, ze které rodina pochází ovlivnit školní úspěšnost dítěte. Dnešní moderní společnost si lze představit jako model o třech hierarchicky uspořádaných vrstvách: vyšší, střední a nižší. Jednotlivé sociální

---

<sup>84</sup> Touto problematikou se zabývají sociologové Bourdieu a Bernestein, více v následujícím textu.

<sup>85</sup> Srovnej: RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělávání a školy. Brno: Masarykova univerzita, 1991 s. 102.

<sup>86</sup> HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. c. d., s. 94-95.

vrstvy pak představují sociální kategorie osob, které sdílejí podobný sociálně ekonomický status.<sup>87</sup> Příslušnost jedinců k sociální vrstvě se vymezuje na základě jejich povolání, podílu na moci, příjmu, majetku ale i vzdělání. Do vyšší vrstvy tak zahrnujeme především podnikatele, vysoce postavené politiky, špičkové odborníky a vrcholový management. Vrstvu nižší zastupují naopak dělníci a představitelé nekvalifikované a nejhůře placené práce. Ostatní profese vymezují vrstvu střední.<sup>88</sup> Pro naše potřeby se zaměříme především na vymezení rozdílů mezi vrstvou střední a nižší. Hlavním kritériem bude právě zaměstnání. Střední vrstva je typická nemanuální činností, zacházením se symboly (písemné a číselné znaky), idejemi (plánování, konstrukce) a lidmi (řízení). Ve svém povolání má možnost rozhodovat, kariérní postup je dán individuálními výkony. Postoj ke světu je charakterizován aktivitou, z toho vyplývá plánovitost a orientace na budoucnost, ochota odložit bezprostřední uspokojování potřeb ve prospěch pozdější realizace. Ve výchově je pro střední vrstvu typická orientace na osobu dítěte a její rozvoj s cílem, aby dosáhlo co nejlepšího vzdělání. Důraz je kladen také na jeho samostatnost. Charakteristický je systém negativních sankcí při selhání, který se vyznačuje především odejmutím lásky a slovně vyjádřenou nespokojeností. Odepření materiálních podnětů není příliš časté.<sup>89</sup>

Oproti tomu nižší vrstva se vyznačuje monotónní pracovní činností převážně manuálního charakteru, vliv na rozhodování je malý, mobilita a možnost profesního postupu omezená. Představy o úspěchu a vzestupu jsou silně spojeny se získáním materiálních statků. Perspektiva je převážně orientována na přítomnost. Postoj ke světu je ve většině případů pasivní. Ve výchovné oblasti je důraz kladen především na autoritu rodičů. Často převažují tendence zapojit děti co nejdříve do reprodukčního procesu. Mezi výchovnými praktikami převažují především tělesné tresty nebo jejich hrozba, časté jsou také materiální sankce (odejmutí oblíbené hračky nebo jiného předmětu).<sup>90</sup>

Rodinné prostředí a sociální vrstva, ze kterých dítě pochází ovlivňují ještě jednu skutečnost, která silně ovlivňuje školní úspěšnost, jeho vztah s vyučujícími, ale i celý budoucí život. Onou skutečností je takzvaný *jazykový kód*,<sup>91</sup> kterým je dítě pro život

<sup>87</sup> Pozice jedince v sociální struktuře.

<sup>88</sup> ŠANDEROVÁ, J. Sociální stratifikace: Problém, vybrané teorie, výzkum. Praha: UK, 2000. s. 133-134.

<sup>89</sup> HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. c. d., s. 95-96.

<sup>90</sup> Tamtéž, s. 96.

<sup>91</sup> GIDDENS, A. Sociologie. Praha: Argo, 1999. s. 388. Pojem do sociologie zavedl B. Bernstein, britský sociolog a lingvista.



vybaveno. Jinak řečeno se jedná o vyjadřovací schopnosti jedince. Teorii jazykových kódů se podrobně zabýval B. Bernstein, který určil, že každá ze sociálních vrstev má specifický způsob vyjadřování, který samozřejmě předává svým potomkům.<sup>92</sup> Většina dětí z nižší vrstvy užívá omezeného jazykového kódu. Komunikace se v tomto případě odvíjí od předem daných předpokladů (dítě často mluví samozřejmě o pro něj jasné okolnosti, neuvědomí si, že pro ostatní jasná není a nenapadne jej vysvětlit ji). Dělá mu problémy zobecňovat (například pod pojmem matka si je schopno představit jen tu svoji), používá jednoduché výrazy, spojky, nedokončené věty a podobně. Takové děti mívají velmi často problémy v komunikaci s vyučujícími (to samozřejmě určuje jejich vztahy) a v pochopení učiva. Ulpívají na konkrétních příkladech, učení s porozuměním nahrazují memorováním a podobně.

Protikladem k omezenému jazykovému kódu je jazykový kód rozvinutý, který je typický pro střední a vyšší sociální vrstvu. Děti z této vrstvy jsou vedeny k tomu, aby užívaly složitější věty, rozmanitější slovní zásobu. Takové děti jsou schopny se vyjadřovat způsobem, který je dobře srozumitelný i tomu, kdo nezná okolnosti děje. Problém jim nečiní zobecňovat a aplikovat známé pojmy. Je zcela jasné, že takové děti mají ve škole značnou výhodu. Nejsou při výuce závislí jen na konkrétních příkladech, učí se pomocí porozumění, ne memorováním.<sup>93</sup> Je logické, že používání rozvinutého jazykového kódu se odráží na vztahu učitele či učitelky k dítěti. S takovým dítětem se vyučujícím komunikuje samozřejmě mnohem lépe a proto asi raději vyhledávají komunikaci s ním, než s dítětem, které používá jazykový kód omezený.

V souvislosti s tématem škola a rodina je na místě vedle teorie jazykových kódů B. Bernsteina upozornit také na *teorii tzv. kapitálů* P. Bourdieu.<sup>94</sup> Každý jedinec se pohybuje v určitém sociálním poli, které má svá pravidla (pro nás je to například škola, která má určitá pravidla pro svůj chod, pravidla pro to, jak se stát úspěšným). Sociální pole lze chápat jako prostředí, kde se hraje hra. Každé osobě (hráči) jde o dosažení úspěchu (žák chce být dobrý ve škole, mít dobrý prospěch a být úspěšný). Průběh a výsledek této hry ovlivňují právě kapitály, které mají jedinci k dispozici.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 388.

<sup>93</sup> GIDDENS, A. c.d., s. 389.

<sup>94</sup> Bourdieu Pierre, 1930 – 2002, francouzský sociolog.

<sup>95</sup> ŠUBRT, J. Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie. Praha: ISV nakladatelství, 2001. s. 106 – 108.

Bourdieu rozlišuje tři základní kapitály, které mají právě zásadní vliv na úspěšnost dítěte ve školním prostředí: *ekonomický*, který v případě školního dítěte znamená to, jak je vybavené po hmotné stránce (zda má stimulační hračky, může navštěvovat kroužky a podobně), druhým kapitálem je *kapitál kulturní*, to znamená vliv vzdělanosti rodičů na dítě, jaké mu předávají dovednosti, kapitál v podobě hmotných předmětů (knihy, obrazy...) a kapitál v podobě diplomů, osvědčení o způsobilosti k výkonu určitých profesí atd. Třetím je kapitál *sociální*, představující zdroje, které má rodina uložena ve výhodných známostech a konexích <sup>96</sup>(je třeba možné „protlačit“ dítě na školu s vyšší prestiží). Z uvedených příkladů je více než zřejmé, jak zásadní vliv mají rodiče na úspěšnost dítěte ve škole. Zásadně ovlivňují to s jakou vybaveností dítě do kolektivu vstupuje, což určuje jeho pozici. Nelze tedy říci, že děti, které vstupují do základní školy stojí všechny na stejné startovací čáře a jejich naděje na úspěch je stejná.

Mým záměrem v předchozím textu bylo upozornit na to, jak významnou roli hraje sociální původ dítěte v jeho školní úspěšnosti. Na toto téma jsem se zaměřila proto, že je podle mne často opomíjeno nebo odsouváno do pozadí. Na základě sociálního postavení rodiny dítěte se později vytvářejí vzájemné vztahy mezi rodiči a školou, dětmi a školou. Sociální původ rodiny ovlivňuje zájem o vzdělání, přístup ke škole a vyučujícím. Rodiny z vyšší a střední vrstvy kladou důraz na co nejlepší vzdělání svých dětí, oproti tomu většina rodin z vrstvy nižší klade důraz na co nejčasnější zapojení dětí do pracovního procesu a jejich osamostatnění. Je proto zcela logické, že tyto postoje ovlivňují kvalitu vzájemných vztahů mezi rodinou a školou nebo mezi dětmi a vyučujícími. Je nepopíratelné, že jiný vztah bude mít učitel nebo učitelka k dítěti a jeho rodičům, u kterých cítí zájem o studium, než s rodiči a dítětem, kteří berou studium jen jako nezbytnou nutnost.

#### **4.2.1 Legislativní vymezení vztahu rodiče a škola**

V následujícím textu zaměříme pozornost pouze na legislativu, která se zabývá vztahem školy a rodiny. Opomeneme obecná ustanovení o povinnosti rodičů vůči vychovávaným potomkům. Ve smyslu vztahu rodina a škola je na rodiče pohlíženo jako

---

<sup>96</sup> MOŽNÝ, I. Sociologie rodiny. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. s. 183.

na výchovné partnery školy. Tím mám na mysli rovnoprávné a plnohodnotné vstupování rodičů do vztahů se školou v zájmu zlepšení péče o dítě a jeho vzdělávání. Zapojování rodičů do činnosti školy je nejčastěji odůvodňováno tím, že rodič může o své dítě lépe pečovat, pokud porozumí tomu, čím, proč a jak úspěšně se dítě ve škole zabývá. Tyto skutečnosti jsou konkrétně v legislativě zakotveny v zákonu o rodině, který příkládá rozhodující roli ve výchově právě rodičům, dále pak ve školském zákoně, který říká konkrétně toto: „*Zákonný zástupce dítěte, pěstoun nebo občan, popřípadě ústav, jemuž bylo dítě na základě soudního rozhodnutí svěřeno do výchovy, je povinen přihlásit školou povinné dítě k zápisu do školy a dbát, aby docházelo do školy pravidelně a včas; je též povinen vyjádřit se k přihlášce žáka do střední školy. Přihlásili žáka k docházce do školní družiny nebo do školního klubu, je povinen dbát, aby i tam docházel žák pravidelně a včas.*“<sup>97</sup> Avšak povinnost školského zařízení spolupracovat s rodiči v zájmu rozvoje dítěte a v zájmu prohloubení společné spolupráce rodiny a školy je v zákoně ustanovena pouze pro mateřské školy. Celkově z legislativního vymezení pak vyplývá, že rodiče jako výchovní partneři školy jsou ti, bez kterých nemůže škola učinit žádné rozhodnutí o dítěti.

Pokud jde o konkrétní spolupráci rodičů se školou jako sociální institucí, omezuje se školský zákon pouze na zmínku o možné činnosti rodičů v radách škol. Největší zodpovědnost za spolupráci škola-rodina má pak dle zákona ředitel či ředitelka školy, jeho/její povinností je informovat veřejnost v podobě výročních zpráv o hospodaření školy, které předkládá školské radě.<sup>98</sup>

Oproti poměrně stručnému pojetí vztahu rodiny a školy v zákonech, se mu podrobně věnuje *Bílá kniha čili Národní program vzdělávání*.<sup>99</sup> Významnou roli připisuje Bílá kniha rodičům v procesu evaluace činnosti škol. Důraz na spolupráci s rodiči je také kladen v případě utváření příznivého školního klimatu, dále v zájmové činnosti školy. Zcela logickou je pak nutná spolupráce rodiny a školy v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve výsledku je v Bílé knize spolupráce rodičů a učitelů pojata mnohem konkrétněji a moderněji než v případě výše jmenovaných

---

<sup>97</sup> RABUŠICOVÁ, M.; ZOUNEK, J. Role rodičů ve vztahu ke škole: analýza legislativy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Ostrava: ČAPV, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001. s. 248-251.

<sup>98</sup> Tamtéž.

<sup>99</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

zákonů.<sup>100</sup> Vedle Bílé knihy nelze opomenout také vnitřní předpisy jednotlivých škol, které také vymezují spolupráci rodičů se školou a naopak.

#### **4.2.2 Konkrétní podoby vztahu rodiče a škola**

Nyní se od obecného legislativního vymezení vztahu rodina a škola přesuneme ke konkrétní podobě tohoto vztahu ve škole. V současné době se můžeme setkat s několika typy přístupů rodičů ke škole. Nejčastější podoby těchto přístupů se pokusila definovat M. Rabušicová ve svém projektu *Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy*.<sup>101</sup> Prvním z nich je pohled na **rodiče jako sociální a výchovné partnery**. Tito rodiče si s oblibou s vyučujícími vymění názory na to, jaké je jejich dítě a jak je nejlepší k němu přistupovat. Vytváří nejvhodnější podmínky pro jeho učení, ochotně pomohou škole (organizace akcí, finanční dar). Zodpovědně se snaží zapojovat do rozhodování školy, které se týká jejich dětí a vystupují v zájmu školy všude, kde to může být k jejímu prospěchu.

Další možností je pohlížet na **rodiče jako na zákazníky**.<sup>102</sup> V tomto případě je rodiči škola chápána jako seskupení odborníků, kteří jsou schopni dítěti poskytnout, co potřebuje. Důraz ze strany rodičů je kladen především na odbornou kvalifikovanost vyučujících a pravidelné informace o průběhu výuky.

Poslední z kladných podob vztahu rodič a škola je případ **rodičů jako občanů**. Zájem o školu nekončí u těchto rodičů ukončením školní docházky jejich dětí. Zasadují se o to, aby škola sloužila i k jiným účelům než jen k vzdělávání dětí. (pomáhají organizovat vzdělávací kurzy pro dospělé, poradenskou činnost pro rodiče...). Zdůrazňují význam občanské výchovy ve školní výuce.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> RABUŠICOVÁ, M.; ZOUNEK, J. Rodiče jako výchovní a sociální partneři školy - aktuálně a ve vizi Bílé knihy. In *Další vzdělávání učitelů na prahu třetího tisíciletí*. Brno: PC Brno, 2001. s. 72-78.

<sup>101</sup> RABUŠICOVÁ, M. *Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy*. Pedagogika. 2004. roč. 54, č. 4, s. 326–341.

<sup>102</sup> S tímto označením rodičů může nastat problém. Obecně je chápáno pojmu zákazníka jako někoho, kdo si za poskytované služby platí, od této skutečnosti se také odvíjí vztah poskytovatele služeb k němu. Ve školství je však rodičů, kteří by přímo platili škole za vzdělání svých dětí stále méně, než těch, kteří využívají bezplatného státního školství. V případě soukromých škol lze jistě sledovat specifický přístup k rodičům, protože škola je na jejich financích závislá.

<sup>103</sup> RABUŠICOVÁ, M. ČIHÁČEK, V. EMMEROVÁ, K. ŠEĎOVÁ, K. *Vztahy školy a rodiny: analýza současné situace*. In *Výzkum školy a učitele*, Praha 18. 20. září. 2002 [online]. Dostupné na Internetu [http://www.phil.muni.cz/ped/cz/storage/grant\\_rodice/](http://www.phil.muni.cz/ped/cz/storage/grant_rodice/).

Bohužel velmi častý je negativní vztah rodičů ke škole nebo naopak jejich přehnaně aktivní zájem. V tom případě je na komunikaci s rodiči pohlíženo **jako na problém**. V duchu problémové komunikace můžeme rozlišit tři rodičovské skupiny. Jednou z nich jsou *rodiče nezávislí*. Takoví rodiče se snaží se školou svých dětí udržovat jen minimální styky. S učiteli a učitelkami komunikují jen zřídka, studijní výsledky dětí sledují zprostředkovaně. Domnívají se, že rodina má na výchovu mnohem větší vliv než škola. Druhou skupinou jsou *rodiče, kteří nejeví o vzdělání svých dětí zájem*. Nemají snahu informovat se o činnosti školy, její názory nepodporují, někdy i ignorují. S takovou skupinou rodičů, ale i s jejich dětmi se učitelům a učitelkám spolupracuje velmi těžko. Problémem je obhájení jejich autority a významu vzdělání u dětí, jejichž rodiče takto ke škole přistupují. Třetí skupinou jsou *rodiče snaživí*, ti se snaží se školou komunikovat, podporují její koncepci i práci vyučujících. Tento stav však často přerůstá v přehnanou aktivitu. Rodiče pak chtějí se školou řešit každou maličkost (což je časově mnohdy neúnosné), přehnaně pomáhají dětem s přípravou do školy a často přehnaně kritizují práci vyučujících a vedení školy.<sup>104</sup>

#### **4.2.3 Nejčastější formy spolupráce rodičů se školou a vyučujícími**

Pravděpodobně nejběžnější formou spolupráce rodičů s učiteli a učitelkami je projevení jejich zájmu o kvalitu domácí přípravy dětí. Rodiče by měli kontrolovat, zda příprava probíhá správně, v čem má dítě problémy, zda plní všechny zadané úkoly a podobně. Zcela samozřejmou by také měla být účast rodičů na pravidelných třídních schůzkách. Zde je prostor, aby se rodič dověděl více o prospěchu dítěte případně se sám informoval o tom, co jej zajímá

Jsou i takoví rodiče, kteří se vedle spolupráce s vyučujícími přímo podílejí na výuce jejich dětí, zajímají o spolupráci se školou jako celkem. V tomto případě se jedná především o účast rodičů na akcích školy. Nejčastěji jde o pomoc při organizacích sportovních dnů, kulturních akcí či školních výletů a podobně. Všechny tyto činnosti však pomáhají k lepší komunikaci mezi rodiči, vyučujícími a školou a přispívají k vzájemné důvěře.

---

<sup>104</sup> Tamtéž.

Snad se v předešlém textu podařilo ukázat, jak náročná je činnost učitele nebo učitelky ve škole. I když je hlavní náplní učitelské práce vzdělávat a vychovávat, není to zdaleka vše, co učitel nebo učitelka ve škole vykonává. Typická pro tuto profesi je rozmanitost sociálních rolí, které vyučující zastávají třeba jen během jednoho školního dne. K těmto neustálým změnám rolí se přidává nepřetržitá kontrola činnosti vyučujících z řad vedení, kolegů, žactva a jeho rodičů. Mimo toho, že po vyučujících žádáme, aby kvalitně vzdělávali naše děti, chceme také, aby to byli právě oni, kdo vytvářejí příhodné podmínky pro toto vzdělávání, tedy školní klima. A v neposlední řadě, považujeme za zcela samozřejmé, že nás vyučující o své činnosti informují, spoléháme na to, že nás v případě problému vyhledají a pokud možno navrhnou i jeho řešení.

## **5 PŘÍPRAVA NA POVOLÁNÍ**

Až doposud jsme se s tématem vzdělávání a přípravy učitelů a učitelek setkávali spíše okrajově a v náznacích. V této kapitole se proto budeme tomuto problému věnovat podrobněji. Zaměříme se na skladbu studujících pedagogických fakult, dozvíme se, co je vede k volbě tohoto povolání. Pozornost věnujeme také současné podobě přípravy studentů a studentek učitelství a tomu k čemu se snaží směřovat. V závěru kapitoly zaměříme pozornost na problém dalšího vzdělávání učitelů.

### **5.1 Volba povolání – zrození učitele a učitelky**

Jací budou v budoucnu učitelé nebo učitelky, o tom ve značné míře rozhoduje už to, jací jsou studující, kteří se pro učitelské povolání rozhodnou. Podle provedených výzkumů na pedagogické fakultě UK absolvovala naprostá většina studujících učitelství

gymnázium, menšina pak ostatní střední školy. Jedná se tedy o osoby, které disponují spíše všeobecným než odborným vzděláním.

Zajímavým tématem je jistě také sociální a ekonomická skladba studujících. Z provedených výzkumů vychází najevo, že se jedná o studenty a studentky z chudších sociálních poměrů, u kterých hraje velmi významnou roli to, že pedagogické fakulty jsou prakticky ve všech krajích a významných městech. Studium v blízkosti nebo v místě domova je tak samozřejmě finančně únosnější.<sup>105</sup>

Dalším významným rysem uchazečů o učitelskou profesi je již tradičně převaha žen. „*Zatímco u mužů pozorujeme pokles zájmu o učitelské povolání, pro ženy má naopak mnoho přitažlivých stránek, které ovlivňují jejich zájem o působení především na nižších stupních škol. Jde o profesi se značným stupněm specializace a nároků na předchozí vzdělání, o profesi, která byla donedávna ve velké míře „mužskou“ a která ženám poskytuje vysokou prestiž. Především však jde o profesi v níž ženy mohou nejlépe uplatňovat své profesionální zájmy, které jsou spíše zaměřeny na práci s dětmi než věcmi.*“<sup>106</sup> Tato skutečnost jistě souvisí s faktem, že studijní obory lze prakticky rozdělit na maskulinizované (především technické obory, přírodní vědy) a feminizované<sup>107</sup> (pedagogika, sociální práce aj.). To má zásadní vliv na volbu uchazeče a to jak z hlediska jeho osobního rozhodnutí, tak z hlediska vlivu okolí. Muži jsou velmi často svými rodiči, vyučujícími a přáteli zrazováni od studia oborů, kde převládají ženy. Tyto obory jsou pro muže chápány jako méněcenné. Situace u žen je trochu odlišná Ženy jsou ve studiu feminizovaných oborů sice podporovány, avšak jejich zájem o obory s převahou mužů je přijímán velmi kladně, je totiž chápán jako povýšení jejich statusu na úroveň mužů.<sup>108</sup>

Poměrně častou záležitostí však je, že studující volí pedagogickou fakultu jen „z nouze,“ a to především v případě, kdy se jim nepodaří složit přijímací zkoušky na jinou vysokou školu. V této situaci však převládá zájem o oborové studium a zájem o práci s dětmi jde jaksí do pozadí. Výjimkou jsou v tomto případě především studující učitelství prvního stupně ZŠ, kteří volí studium v první řadě v souladu se svojí touhou

---

<sup>105</sup> HAVLÍK, R. Zrození učitele. In HAVLÍK, R. Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: UK, 1998. s.78–90.

<sup>106</sup> ALAN, J. Společnost, vzdělání, jedinec. Praha: Svoboda, 1974, s. 92.

<sup>107</sup> Takto jsou označovány profese, ve kterých ženy představují více jak 2/3 jejich členů.

<sup>108</sup> Srovnej: SMETÁČKOVÁ, I. Genderové aspekty přechodů žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2005. s. 92-97.

pracovat s dětmi. Je to zcela logické, neboť tato forma přípravy na učitelství není zaměřena na vybrané oborové studium, ale zahrnuje jakýsi komplexní všeobecný přehled důležitý pro výuku žactva prvního stupně.

Zcela zavrhnout však nejde i další z motivů, mezi které můžeme zařadit představu o lepších životních perspektivách absolventa VŠ (v tomto případě se studium na pedagogické fakultě zdá být nejméně obtížné ve srovnání s ostatními VŠ), „prodloužení mládí“ (motivováno nechutí zapojit se do pracovního života) či představy o lepší materiální úrovni vysokoškolských absolventů.<sup>109</sup>

Z výše uvedeného textu by se mohlo snad zdát, že studentem pedagogické fakulty je dívka ze sociálně slabší rodiny, která nebyla přijata na jinou z vysokých škol a proto se tedy uchýlila k učitelství, které ji poskytne alespoň nějaké společenské zázemí a prestiž. Snažila jsme se však upozornit především na to, jaké jsou motivy studujících, kteří se rozhodnou pro výkon učitelské profese. Záměrem bylo ukázat, co vše mimo dobrovolného rozhodnutí a touhy pracovat s dětmi hraje významnou roli a mnohdy právě k rozhodnutí pomáhá.

## 5.2 Konkrétní podoba přípravy na profesi

Cílem přípravy na povolání je: *„efektivně připravit posluchače učitelství na učitelskou profesi a vybavit je odpovídajícími osobnostními a profesními kompetencemi.“*<sup>110</sup> Jinými slovy cílem je přiblížit se co nejvíce již uvedenému ideálu učitele nebo učitelky. Pozornost bude zaměřena na modely přípravného vzdělávání učitelů a učitelek a na konkrétní podobu učitelského vzdělávání v Čechách

### 5.2.1 Modely přípravného vzdělávání učitelů a učitelek

V rámci přípravy studujících učitelství se ve světě setkáváme se dvěma následujícími modely vzdělávání. Záleží pak na jednotlivých zemích, zda využívají jeden z těchto modelů nebo kombinaci obou.

- 1) **souběžný model:** v tomto modelu studují budoucí učitelé a učitelky paralelně předměty obecného základu a vybrané aprobační předměty, tak i

---

<sup>109</sup> HAVLÍK, R. c. d. s. 82

<sup>110</sup> URBÁNEK, P. c. d. s. 87–88.



pedagogické, didaktické a psychologické disciplíny. V průběhu tohoto studia absolvují také praktický výcvik na příslušných školách. Tento model je uplatňován ve většině zemí EU a to především pro přípravu vyučujících primárních škol. V České Republice je uplatňován k přípravě učitelství pro všechny stupně škol.

- 2) ***následný model***: adepti a adeptky učitelství studují nejprve první úroveň terciálního vzdělávání v nějakém oboru, teprve po jeho ukončení se připravují již speciálně na učitelkou profesi v dalším pedagogickém studiu. Oborová a pedagogická složka tak zůstávají odděleny. Praktický výcvik je v tomto modelu zařazen až na samotný závěr a musí být úspěšně absolvován před obdržetím učitelské kvalifikace. Jeho průběh je od souběžného modelu odlišný. Studující pracuje ve škole, kde vykonává všechnu práci vyučujících, za kterou pobírá plat (praxe u souběžného modelu je bez nároku na odměnu). Po celou dobu je v kontaktu se studijní institucí. Tento model je uplatňován v Německu a Anglii.<sup>111</sup>

### ***5.2.2 Přípravné vzdělávání v České republice***

Přípravné vzdělávání českých učitelů a učitelek je ve srovnání se situací ve světě na dobré úrovni. „*Všichni učitelé získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, včetně speciálních škol, které se uskutečňuje jako nejméně čtyřleté.*“<sup>112</sup>

Existují však 2 výjimky. První z nich jsou *učitelky mateřských škol*.<sup>113</sup> Ty se mohou v našem státě připravovat dvojí cestou. První z nich je absolvování střední pedagogické školy. Druhou možností je studium na pedagogické fakultě v Praze nebo v Plzni a získání bakalářského titulu. Podobnou možností je studium oboru Pedagogika předškolního věku na PedF UK (magisterský titul). V současné době se však již prosazuje požadavek, aby všechny učitelky mateřských škol měly bakalářský titul, který získají absolvováním studia na pedagogických fakultách nebo na vyšších odborných školách. Druhou skupinu tvoří *učitelé a učitelky odborných předmětů*. Tyto osoby

---

<sup>111</sup> PRŮCHA, J. c. d., s. 79-80.

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 82. V současné době se v České Republice přechází na strukturované studium učitelství, o něm jsme hovořili v kapitole 2 *Učitelství jako profese*.

<sup>113</sup> V tomto případě hovoříme opravdu jen o ženách, neboť, ty zastupují předškolní vzdělávání z 99 %.

získávají své vzdělání na inženýrských fakultách (jedná se o vyučující středních odborných škol a odborných učilišť). Tato skupina vyučujících studuje zpravidla nejprve svůj obor a teprve potom absolvuje pedagogické studium, které je opravňuje k výkonu učitelské profese. Pouze některé obory se dají studovat formou souběžného modelu na pedagogických fakultách.<sup>114</sup>

Standardní příprava budoucích učitelů a učitelek se skládá z několika složek. V odborné literatuře se můžeme setkat s dvěma základními rovinami. Jednu z nich prezentuje Urbánková práce *Vybrané problémy učitelské profese*.<sup>115</sup> Tato rovina je zaměřena obecně na požadavky fakult na studenty a pohlíží na učitelskou přípravu jako na sbírání a osvojování vědomostí z daných oborů a jejich následné procvičení v praxi. Rovina druhá je zastoupena prací Vladimíry Spilkové *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*,<sup>116</sup> kde se věnuje tématu osobnostního rozvoje, kterým studující při přípravě na profesi procházejí. Toto pojetí je zaměřeno především na schopnost aplikace získaných dovedností v učitelské praxi.

Základem přípravy na učitelské povolání jsou tři složky:

1. ***studium oborových disciplín***: tato forma přípravy zabírá v přípravě studujících nejvíce prostoru a času. Problémem je jeho časté přeceňování a to na úkor ostatních pro vyučující neméně důležitých složek studia. Konkrétním vyústěním oborového studia by měla být oborová didaktika, která je pro následnou práci učitelů a učitelek naprosto nezbytná. Přesto je však na většině fakult u nás tato příprava silně podceňována, je jí věnována jenom nejnutnější hodinová dotace a vůbec je chápána jako předmět značně okrajový.
2. ***pedagogicko – psychologická průprava***: Mohlo by se zdát, že pro budoucího pedagoga nebo pedagožku by měla být příprava v oblasti pedagogiky a psychologie tou zásadní. Ve skutečnosti tomu však tak není, této přípravě je na českých fakultách věnováno přibližně pouhých 11% časové dotace celého studia.

---

<sup>114</sup> Tamtéž, s. 83.

<sup>115</sup> URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: TUL, 2005.

<sup>116</sup> SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997.

3. **praktická příprava:** Hlavním problémem praktické přípravy studujících učitelství je neexistence školské instituce, která by byla přímo určena k podpoře praktické učitelství přípravy. Ačkoli je potřeba praktické přípravy všeobecně uznávána, v praxi tedy neexistuje žádný pevný model nebo pravidla pro její průběh. Proto závisí na jednotlivých fakultách a jejich „soukromé“ domluvě s možnými školami o umístění studujících za účelem absolvování určité praxe. Systém praktické přípravy studujících tedy není jednotný. Dalším problémem je nízká časová dotace opět ve prospěch oborové výuky.

Obecně by se tedy dalo říci, že příprava budoucích učitelů a učitelek je silně orientována na studium oborových předmětů, v důsledku toho je podceňováno studium pedagogicko–psychologických disciplín (ač je jednoznačně prokázána jejich nezbytnost pro práci s dětmi). Jako závažný problém se jeví také praktická příprava, která není institucionálně podepřena.<sup>117</sup>

Nyní se ještě pozastavme nad modelem přípravy vyučujících z hlediska osobnostního rozvoje. Příprava je opět dělena do několika stupňů, kterými by měli studující během studia projít. K této přípravě však nedochází v rámci určitých jednotlivých předmětů, ale prostupuje celým studiem, je výsledkem propojení všech jeho složek (pedagogicko-psychologické, oborové a praktické).

1. **sociální výchova:** má zásadní význam, neboť je základem profesionality. Je dělena do tří základních oblastí
  - a. **osobnostní výchova:** jejím cílem je rozvoj sebereflexe, autodiagnostiky a autorogulace. Je zcela nezbytné, aby vyučující dokázali rozumět sobě samým. Díky této výchově by měli být schopni přijmout odpovědnost za to, jací jsou a jaký vliv mají na své žáky a žákyně. Zhodnotit svou práci a uvědomit si svoje chyby a oblasti, ve kterých je potřeba se zlepšovat je pro práci učitelů a učitelek zcela nezbytné.
  - b. **sociální výchova:** účelem této výchovy je zlepšení schopnosti tolerance, empatie a kooperace s dětmi. Cílem je upřímnost vyučujících k dětem respektování dítěte jako člověka (aby nebyl

---

<sup>117</sup> URBÁNEK,P. c. d., s. 77-83.

vzájemný vztah kauzálně podmíněn školní úspěšností). V sociální výchově jde také o rozvoj konkrétních komunikačních dovedností, schopnost druhému porozumět, posuzovat jej pokud možno nezávisle a podobně.

c. *verbální komunikace*: důraz je kladen na techniku řeči, kulturu mluveného projevu, schopnost vést dialog atd.<sup>118</sup>

2. *diagnostická a interakční fáze*: tento stupeň přípravy je více praktický, zaměřuje se na aplikaci předešlých dovedností na konkrétní podmínky vyučovacího procesu, jedná se především o první vyučovací pokusy. Studující se učí, jak dítě správně diagnostikovat, určit jeho intelektuální úroveň, způsob myšlení, metody učení, hodnotový svět, motivaci a podobně.
3. *praktická příprava*: fáze přípravy zaměřené na práci studujících s obsahem učiva. Důraz je kladen především na dovednost metodicky zpracovat učivo více způsoby. Dále na schopnost efektivně pracovat s více druhy učebnic a podobně.
4. *vytváření základů vlastního pojetí vyučování*: je vrcholnou přípravnou fází na vlastní učitelskou praxi. Začínající učitel nebo učitelka si hledá svůj vyučovací styl a identitu. Důraz je kladen na reflexi vlastní výuky, která by měla být vyučujícím nápomocna v neustálém zlepšování.<sup>119</sup>

Podle této roviny přípravy na učitelskou profesi je zásadní schopnost co nejlépe aplikovat osvojené poznatky do učitelské praxe. Což je ovšem trochu paradoxní, když si uvědomíme, jaký prostor je praktické přípravě věnován.

### 5.3 Další vzdělávání učitelů (DVU)

Učitelská profese se řadí mezi ty, u kterých by absolvováním vysoké školy neměl být proces vzdělávání uzavřen. Je více než důležité, aby se učitelé a učitelky během svého působení v praxi neustále vzdělávali a tím si doplňovali své poznatky. Učitelská profese musí pružně reagovat na stále se vyvíjející společnost, na nové poznatky ve vědě a podobně. Tyto změny nelze v učitelské profesi ignorovat, pokud má

---

<sup>118</sup> SPILKOVÁ, V.c. d., s. 93–96.

<sup>119</sup> Tamtéž, s. 96.

být výuka mladších generací efektivní a má děti dobře připravit na vstup do života a na budoucnost plnohodnotného občana naší společnosti. Úkolem učitelů a učitelek je sledovat nové vědecké poznatky ve vyučované aprobaci, ale zároveň také celospolečenské dění (politické záležitosti, kulturu atd.). Problémem však zůstává, jaký podíl vyučujících tak reálně činí, zda jsou k tomu motivováni atd.

Pomocí k neustálému zlepšování učitelů a učitelek je systém dalšího vzdělávání, kterému je věnována tato kapitola.

### **5.3.1 Vymezení, cíle a možnosti dalšího vzdělávání učitelů**

V zásadě lze další vzdělávání učitelů<sup>120</sup> vymezit jako systematický proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání vyučujících a trvá po celou dobu jejich profesionální kariéry. Jeho náplní je celoživotní rozvíjení profesních a osobnostních kompetencí vyučujících. Společnost jej chápe jako základní předpoklad transformace školství a efektivní formu toho, jak si vyučující vyrovnávají poznatky a metody osvojené na VŠ s tím, jak se mění hospodářství, technika a společnost sama.<sup>121</sup>

*„Další vzdělávání učitelů by mělo být přínosem pro učitele i žáky, pro školu a její celkovou atmosféru, a ve svých dlouhodobých důsledcích pro celou společnost.“<sup>122</sup>*

Je potřeba také upozornit, že *„DVU je podmíněno úrovní a charakterem přípravného vzdělávání, navazuje na toto vzdělávání, rozvíjí a doplňuje toto vzdělávání, ale v žádném případě jej nemůže suplovat.“<sup>123</sup>*

Cíle a úkoly dalšího vzdělávání učitelů úzce souvisí s tím, kam směřuje vzdělávací politika daného státu a v neposlední řadě také s pedagogickými výzkumy. V závislosti na těchto ukazatelích lze vytyčit základní cíle a úkoly DVU, které se zabývají jak zdokonalováním vzdělávání jako celku, tak přímo osobností vyučujících. Mezi nejvýznamnější cíle a úkoly lze uvést zdokonalování profesních dovedností učitelů a učitelek a samotného vyučovacího procesu. V závislosti na těchto dvou úkolech DVU se předpokládá, že bude v oblasti vzdělávání docházet k následujícím změnám: školy, které by se zapojily do systému DVU by měly postupně procházet vnitřním rozvojem,

<sup>120</sup> V tomto případě je užíváno pojmu učitel v souvislosti s oficiálním pojmenováním této instituce.

<sup>121</sup> KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. s. 7

<sup>122</sup> Tamtéž, s. 7.

<sup>123</sup> KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2004 s. 59.

užívat inovací ve vzdělání a být prostředím, ve kterém dochází k osobnostnímu rozvoji vyučujících ve smyslu změny jejich znalostí, přístupů a chování celkově.<sup>124</sup>

V zásadě lze rozdělit DVU do dvou základních typů. Jedním z nich je vzdělávání *časově ohraničené*, v jehož případě učitel či učitelka usiluje o získání certifikátu, který potvrzuje zvýšenou odbornost v určité oblasti, která je předem jasně vymezena. Typickým příkladem tohoto typu DVU je získání kvalifikace pro výuku na jiném stupni školy, či rozšíření aprobovanosti o další předmět.

Druhým typem je *průběžná forma* DVU, která probíhá po celou dobu profesní dráhy učitelů a učitelek. Absolvování tohoto typu DVU vede ke zvýšení jejich kompetencí ne však ke změně kvalifikovanosti. Příkladem tohoto druhu vzdělávání jsou například kurzy zaměřené na určitý předmět, letní školy, cykly a podobně. Cílem těchto aktivit je řešení aktuálních potřeb školství, vyučujících a dětí.

K DVU lze přiřadit také další druhy postgraduálního studia, které jsou však typické spíše pro vědecké pracovníky než pro učitele a učitelky. Mezi tyto „zvláštní“ druhy DVU je zařazena *atestace*, jako forma ověření způsobilosti pro vykonávání vysoce kvalifikovaných činností. V současné době se objevuje snaha vytvořit systém atestací pro všechny úrovně vyučujících, tím by bylo umožněno diferencované platové odstupňování. Jedná se tedy zatím jen o zvažovanou formu dalšího vzdělávání učitelů.

Dalším typem postgraduálního studia je *studium doktorské*, realizované na vysokých školách a ukončené získáním titulu Ph.D.<sup>125</sup> Tento typ studia je vázaný na vlastní badatelskou práci a tvůrčí činnost, není bezpodmínečně vázán na práci učitele ve škole. Problémem však je možnost převážení individuálního zájmu vyučujících nad potřebami školy a záměry vzdělávací politiky.<sup>126</sup>

### **5.3.2 Další vzdělávání učitelů v historickém nástinu**

Cílem této kapitoly je ve stručnosti připomenout historii DVU a to především v období od roku 1945 – 1989, kdy byla síť DVU na poměrně kvalitní úrovni a následně upozornit na změny související se změnami ve školské politice po roce 1989.

---

<sup>124</sup> Srovnej: Tamtéž, s. 2.

<sup>125</sup> Jedná se o nejvyšší stupeň vzdělání ne o učitelskou kvalifikaci pro základní či střední školy.

<sup>126</sup> Srovnej: Tamtéž, s. 86-99.

Předmětem zájmu bude samozřejmě také dnešní podoba sítě DVU v souvislosti s nejnvýznamnějšími institucemi a jejich činnostmi.

Období po druhé světové válce bylo pro vývoj učitelské profese více než příznivé. Dekret prezidenta republiky z října roku 1945 uzákonil vysokoškolské studium pro učitele a učitelky všech stupňů a druhů škol a založil *Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského*, jehož hlavním posláním bylo řídit činnost krajských a okresních pedagogických sborů, které pomáhaly právě při dalším vzdělávání vyučujících a při zvyšování jejich kvalifikace.

Dále se zvyšující nároky na kvalitu pedagogické práce si vyžádaly zavedení systematického vzdělávání učitelů a učitelek, ale i samotné řízení tohoto vzdělávání. Těmto rostoucím nárokům již pouze jediný centrální ústav nestačil. Výsledkem bylo založení celé řady krajských ústavů pro DVU (známy také jako krajské pedagogické ústavy a okresní pedagogická střediska) v roce 1955. Cílem těchto středisek bylo zajišťování a organizace kursů, seminářů, instruktáží a podobně. Absolventi a absolventky měli získat nové dovednosti a dispozice pro práci s novými osnovami, učebnicemi a pomůckami.<sup>127</sup>

Dalším krokem bylo zavedení postgraduálního studia pro učitele a učitelky v roce 1967. Jeho organizace se ujaly vysoké školy v jejich čele stál Ústav pro učitelské vzdělání na UK. Do roku 1989 se na území Československa vybudovala síť DVU kvalitou srovnatelná s jinými evropskými zeměmi. Byla personálně i finančně kvalitně zajištěna a poskytovala tak DVU na vysoké odborně předmětové a metodické úrovni. Činnost organizací byla členěna na tři úrovně: okresní pedagogická střediska, krajské pedagogické ústavy a centrální Ústřední ústav vzdělávání pedagogických pracovníků. Avšak i přes nespornou úspěšnost systému nelze opomenout jeho ideologické záměry a působení.<sup>128</sup>

Po změnách souvisejících s pádem komunismu v roce 1989 přišly zcela logicky změny v organizaci a podobě DVU. V průběhu roku 1990 se síť DVU rychle transformovala, proběhly nutné personální změny a situace se ustálila. Zařízení na všech úrovních zpracovávala širokou nabídku vzdělávacích programů a zájem vyučujících o nabízené aktivity rychle rostl. Zásadní změna však proběhla již následujícího roku, kdy

<sup>127</sup> KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1995. s. 10.

<sup>128</sup> KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004 s. 101-102.

došlo ke zrušení zákona o školských zařízeních a tím byla pozastavena činnost organizací pro DVU na všech třech výše zmiňovaných úrovních. Jednalo se však pravděpodobně o unáhlený krok MŠMT, které rozhodlo bez zpracování analýzy situace a především bez zvážení toho, že by doposud existující prostory, finance a personál mohly sloužit k transformaci systému DVU. Činnost center DVU převzaly nově zřízené školské ústavy přímo řízené MŠMT, které mohly zřizovat zařízení pro DVU. Svých pravomocí využila část školských úřadů k obnově dřívějších dobře fungujících center (avšak jen na dvou úrovních, centrální pracoviště obnoveno nebylo). Obnovená centra DVU byla přejmenována na regionální pracoviště pro DVU.<sup>129</sup> Na úrovni okresů bylo zřízeno v letech 1992-95 osmdesát dva okresních pedagogických center pro DVU.

Ačkoli systém DVU, který se ustálil v letech 1992-2000 splňoval svoji funkci dobře, došlo přesto k dalším významným změnám, které nejsou doposud ustáleny. Počínaje rokem 2000 se společně s celou reformou školského systému musel transformovat i stávající systém DVU. V souvislosti s odstátněním školství a zrušením okresních školských úřadů jako garantů DVU, byla také existující pedagogická centra převedena pod správu vzniklých krajů. DVU se tak dostalo zcela do kompetence krajských úřadů. Desetiletá existence okresních pedagogických center byla tak přerušena a to často společně se ztrátou budov, které sloužily účelům DVU v příslušných místech.<sup>130</sup> Mnohé krajské úřady proto často přišly o možnost navázat na práci v pedagogických centrech<sup>131</sup> a byly odkázány na tvorbu vlastních vzdělávacích programů nebo na spolupráci s nově vznikajícími institucemi, které získaly od MŠMT akreditaci<sup>132</sup> pro činnost v oblasti DVU. Některé kraje pak využily spolupráce s místními univerzitami a to především pedagogickými fakultami, jejichž jednotlivé katedry nabízejí řadu aktivit pro učitele a učitelky. Tento systém se osvědčil a stávající univerzity nabízejí množství aktivit, kurzů a přednášek z oblasti DVU. Nejvíce mezi nimi vynikají UK v Praze a Masarykova univerzita v Brně. Obě tyto univerzity zřídily samostatná centra pro realizaci DVU.

---

<sup>129</sup> V letech 1991-1992 bylo zřízeno 5 regionálních pracovišť DVU (Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, Jihočeské centrum vzdělávání pedagogů aj.).

<sup>130</sup> KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004. s. 140.

<sup>131</sup> Důvodem byly také nedostačující finance pro činnost PC.

<sup>132</sup> Na stránkách MŠMT je k dispozici kompletní databáze institucí, kterým byla přidělena akreditace pro DVU. Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/akreditace-v-systemu-dvpp>.



Mezi jednu z nejvýznamnější neuniverzitní instituci, zabývající se DVU patří bezesporu *Národní institut pro další vzdělávání*,<sup>133</sup> jedna jeho z 13 krajských poboček sídlí i zde v Liberci. V rámci DVU nelze opomenout také soukromou sféru, které se touto oblastí zabývá. Jednou z předních organizací je společnost Proprio,<sup>134</sup> která pořádá celou řadu školících programů určených školám a jejich pedagogům.

Ačkoli se od změn v roce 2000 situace okolo DVU zcela nevyřešila, nemělo by být pro školy, které mají o vzdělávání svých vyučujících zájem, velkým problémem v místě svého působení nelézt organizaci, která se kurzy z této oblasti vzdělávání dospělých zabývá. Současná nabídka je opravdu široká, a pokud příslušné organizace dané školy neosloví samy, což by mělo být v zájmu jejich existence samozřejmé, může vedení školy nebo i vyučující samotní nahlédnout do výše uvedeného registru na stránkách MŠMT.

Základním předpokladem úspěchu DVU je poskytnutí motivace, podpory či pobídnutí jednotlivých vyučujících ze strany vedení školy. Lze jen těžko odhadnout, jaká je skutečnost v rámci jednotlivých škol, zda přistupují k DVU aktivně a samy jej iniciují nebo zda jej berou jako nutný předpoklad a závazek učitelské profese. Avšak v souvislosti s právě probíhajícími změnami školské politiky (zavedení *Rámcových vzdělávacích programů*) by každá škola měla dbát na kvalitní přípravu vyučujících ve smyslu nového pojetí výuky a celkové přípravy na požadované změny. Otázkou ale stále zůstává, jak je tomu ve skutečnosti.

Být dobře připraven na učitelskou profesi znamená absolvovat celou řadu rozmanitých disciplín. Dobře vzdělaní vyučující by měli být odborníky ve své aprobaci a zároveň by měli mít kvalitní všeobecné vzdělání. Všeobecné vzdělání učitelů a učitelek nelze zvláště v dnešní době, kdy je velký důraz kladen na propojování učiva, podceňovat. Odborným a všeobecným vzděláním však příprava vyučujících zdaleka nekončí. Její další výraznou složku tvoří především oblast psychologie, která si klade za cíl správně postupovat s dětmi na základě stupně jejich psychického vývoje. Podcenit však nelze ani disciplíny didaktické, které jsou vyučujícím nápomocné při aplikaci určité látky ve výuce. Významnou roli by v učitelském vzdělání měla hrát také praktická příprava. Vyzkoušet si své teoretické znalosti v praxi znamená zjistit, zda

---

<sup>133</sup> Podrobně o činnosti: Dostupné na Internetu: <http://www.nidv.cz/cs/>.

<sup>134</sup> Nabídku aktuálních kurzů a podrobné informace o společnosti lze nalézt na jejich internetových stránkách. Dostupné na Internetu: <http://www.proprio.cz/>.

jsem toto povolání schopen/a vykonávat či případně na čem je potřeba výrazněji zapracovat. Postavit se před třídu plnou dětí teprve ve svůj první pracovní den, to je příliš pozdě.

## **6 PROBLÉMY A RIZIKA UČITELSKÉ PROFESE**

Závěrečná kapitola bude věnována problémům, které jsou typické pro učitelskou profesi. Zaměříme se především na jejich podstatu, příčiny a důsledky, ale také na to, proč je určitý stav vnímán jako problematický.

### **6.1 Obecné příčiny problémů**

Současné problémy učitelské profese vyplývají z celé řady příčin. Ty je možné v zásadě rozdělit do tří skupin.

První z nich je *skupina příčin historických*. Do této skupiny lze zahrnout problémy spojené s historickým vývojem profese, s bojem za vysokoškolskou přípravu vyučujících a podobně. Podrobně byl tento problém rozebrán ve druhé kapitole této práce v souvislosti s podkapitolou 2.3. *Historický vývoj profesionalizace učitelství v českých zemích*.

Druhou skupinou příčin jsou *příčiny profesní*, tedy ty, které vycházejí ze samotné podstaty charakteristik tohoto povolání. Za zásadní profesní příčinu problémů lze označit nejednoznačnost chápání učitelského povolání. Hlavním problémem je spor o to, zda je profese učitele skutečnou profesí, nebo jen semiprofesí. Tento problém je stejně jako historické příčiny rozebrán v kapitole druhé. K profesním příčinám

problémů učitelství jsou přiřazovány také příčiny profesně demografické. Jejich podstata spočívá v tom, že samotná velikost profesní skupiny je příčinou některých problematických stránek povolání.<sup>135</sup> Pro konkrétní představu lze uvést některé z problémů. Tak například velká profesní skupina vyvolává také společenskou potřebu velkého množství pracovníků. Pokud dojde k jejich nedostatku, bývá tento problém řešen poněkud průchodněji, než by tomu bylo u menších profesních skupin (lékaři, soudci, piloti...). Řešením tak proto často bývá snížení kvalifikačních požadavků, což samozřejmě vyvolává řadu dalších problémů. Poslední z profesních příčin jsou ty, které vyplývají ze specifických nároků na profesi. Mezi ty nejvýraznější patří psychická náročnost této profese, ze které vyúsťuje řada stresových situací.

Třetí skupinou příčin jsou *příčiny společenské*. Tyto příčiny jsou všeobecně považovány za nejzásadnější. Jedná se především o vysoké nároky společnosti na výkon učitelů a učitelek v souvislosti s jejich následným nízkým finančním ohodnocením a podobně. Mezi tyto společenské příčiny pak konkrétně řadíme krizi školy ve smyslu sporu, zda stávající podoba školy vyhovuje stavu současné moderní společnosti, zda je schopna dětem poskytnout vše, co společnost očekává. Z toho pak vyplývají často přehnané požadavky rodičů na práci učitelů a učitelek, které jsou mnohdy nad rámec jejich profesních povinností. Další společenskou příčinou problémů učitelství jsou vztahy s nadřazenými orgány škol. Zvláště pro české prostředí jsou typické časté změny ve školské politice, které jsou mnohdy kontraproduktivní ve smyslu nerespektování odborné stránky pohledu, výsledků a možností užití pedagogického výzkumu. Charakteristická je také nedostatečná odbornost a zároveň velké kompetence samosprávných jednotek, které rozhodují o školských záležitostech na území obce či regionu.<sup>136</sup>

Po tomto vymezení obecných příčin problémů učitelské profese přistoupíme nyní k problémům zcela konkrétním.

## 6.2 Vybrané problémy

---

<sup>135</sup> Velikost profesní skupiny přináší také výhody v možnosti vyvinutí vysokého tlaku na příslušné orgány a tím dosáhnout požadovaných změn (toho lze dosáhnout za předpokladu, že se spojí velké množství jejích členů).

<sup>136</sup> URBÁNEK, P. c. d., s. 33-58.

V této části se zaměříme na problémy, které jsou v učitelské profesi považovány za zásadní. Znamená to tedy, že naše pozornost bude směřována k těm nejdůležitějším s cílem odhalit jejich příčiny, ale především důsledky, tedy jak se konkrétně ve škole či na osobě vyučujících projevují.

### **6.2.1 Stres**

Stres je stav, kterým si projde snad každý učitel a učitelka. Jedná se o riziko, kterému jsou vyučující během své praxe vystavováni.

Pojmem stres se vyjadřuje pocit zátěže, ke kterému dochází v případech, kdy je organismus vystaven náročným podmínkám. Právě učitelství patří k těm, které se se stresem potýkají častěji než jiné. Příčiny vzniku stresu u vyučujících spočívají především v náročnosti a rozmanitosti učitelského povolání. Vedle vyučování, výchovy a vzdělávání existuje v jejich práci řada doplňkových činností, které však musí vykonávat stejně kvalitně jako činnosti hlavní. Mezi jmenované činnosti patří:

1. konzultační činnost ve smyslu rozhovorů se žáky, žákyněmi a jejich rodiči. Zde vyučující vykonávají roli diagnostika, poradce, informátora;
2. konceptní činnost vytvářená na úrovni školy, třídy. Jde především o vytváření inovačních projektů, aktivit školy a třídy;
3. administrativní činnost s cílem vedení agend žactva, záznamů jeho hodnocení, korespondence, vypracování zpráv a podkladů pro vedení školy;
4. operativní činnost s cílem zvládnutí běžné organizační práce (dozory, suplování, porady);
5. styky s veřejností za účelem zapojení vyučujících do veřejného života a spolupráce s občany. Od učitelů a učitelek se často očekává vystupování na veřejnosti, publikování článků v učitelském tisku či prezentace školy formou veřejných vystoupení;
6. sebevzdělávání, které má zásadní význam pro zkvalitňování učitelských sborů a zvyšování profesní kompetence jednotlivých vyučujících.

Všechny tyto uvedené aktivity, tvoří integrovaný celek, který charakterizuje specifickou učitelkou práci.<sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: UK, 2002. s. 21.

Vedle těchto specifických činností, které musí vyučující mimo vyučování a výchovy vykonávat, se v práci učitelů a učitelek objevuje řada dalších faktorů, které jsou příčinou stresu:

- *vysoká míra koncentrace,*
- *časový tlak,*
- *emoční zátěž,*
- *časté střídání sociálních rolí.*

Od vyučujících je požadováno, aby byli plně koncentrováni během všech činností, které ve škole vykonávají. Hlavní důraz je pak kladen na to, aby dokázali své žáky a žákyně stimulovat k učení, motivovali je a zároveň udržovali ve třídě pořádek a eliminovali rušivé vlivy. Dalším významným stresujícím faktorem je jistě tlak času, který je vymezen vlastní výuce. Učitelé a učitelky mívají často pocit, že nestihnou probrat předepsanou látku v určeném časovém horizontu. Výuka samotná je také vlastně emoční záležitostí. Vyučující prožívají citově úspěchy i neúspěchy, což může vyvolat citové deprivace a frustrace. Tato skutečnost se samozřejmě odráží na vztahu vyučujících k okolí, tedy ve vztahu k vyučovaným dětem ale třeba i k vlastní rodině. Dalším závažným faktorem, který může vyvolat stres, je skutečnost, že si učitel nebo učitelka svou práci takzvaně „nosí“ domů. Výplň jeho pracovní doby se nevztahuje jen k vlastní školní výuce, ale zasahuje do celotýdenního programu vyučujících. Nejedná se jen o konkrétní přípravu na hodiny nebo o opravu žákovských prací, ale především o to, že učitel nebo učitelka neustále promýšlí své učitelské aktivity. Poslední ze stresových faktorů, které jsou považovány za zásadní, je zaujímání různých sociálních rolí. Vyučující jsou tak nuceni velmi často měnit své chování, což se všem třeba nedaří. Nejčastějšími rolemi ve vztahu k dětem jsou učitelé a učitelky jako rádci a pomocníci, ale zároveň jako ti, kdo neustále určují jejich úspěchy, neúspěchy, klasifikují je a jistým způsobem cejchují. A jak již bylo řečeno, ne všem vyučujícím se tyto změny rolí daří. A právě neschopnost přeorientovat se na jiný způsob chování může být dětmi často zneužívána, tím se učitel nebo učitelka dostává do nepříjemných situací, které působí na psychiku.<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> SOLFRONK, J. Profesní základ učitelství. In SOLFRONK, J. Učitelství jako profese. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000.s. 7-32.

Podstatou stresu vznikajícího u příslušníků učitelství je tedy především náročnost povolání ve smyslu značné rozmanitosti činností, časové náročnosti, dále pak vysoké společenské nároky na práci učitelů a učitelek. V neposlední řadě také to, že mnoho vyučujících není schopno vyrovnat se s nutností časté změny sociálních rolí. Stresu jistě podléhají více osoby které si nejsou schopny udržet svoji autoritu, najít si vhodný způsob trávení volného času (činnosti zcela odlišné od charakteru profese), ale také osoby, které nemají vhodné rodinné zázemí a podporu. Výsledkem pak je emoční labilita jedince, vyčerpanost, nervozita, nechut' do práce a mnohdy také vznik poruch nervového systému v podobě neuróz.

#### 6.2.1.1 Syndrom vyhoření

*„Krajním důsledkem dlouhodobého psychického tlaku a časové i fyzické zátěže v učitelství, v kontextu se způsobem učitelovy reakce na stres, může být klesající uspokojení z práce až naprostá apatie, snížení profesionálních ambicí učitele a pocit úplného fyzického i psychického vyčerpání. Tento proces je nazýván profesním vyhasínáním, resp. výsledný stav označován jako syndrom vyhoření (burnout efekt).“<sup>139</sup>*

Tento stav, ke kterému může u učitele nebo učitelky dojít je běžný i v jiných profesích. Problémem však je, že v případě učitelství existuje jakási neschopnost a neochota čelit tomuto stavu efektivně a včas. Vyučující jsou v kontextu své každodenní práce vystaveni poměrně vysokému riziku syndromu vyhoření. Přesto však neexistuje žádná systémově organizovaná síť zajišťující diagnostiku a odbornou pomoc školským pracovníkům. Dostanou-li se proto vyučující do kritické situace, kterou nejsou schopni sami zvládnout, nemají se zpravidla ani kam obrátit o pomoc.<sup>140</sup>

Syndrom vyhoření je tedy krajní variantou důsledků stresového vypětí v práci učitele a učitelky. Smutné je, že ačkoli si společnost tento problém uvědomuje, neučinila dosud žádné systematické kroky k prevenci, jak by bylo možné tomuto stavu účelně předcházet. Záleží tedy na každém jedinci, jak se se stresem vypořádá a řeší jej.

#### **6.2.2 Společenský status učitelů a učitelek, nedocení profesí**

---

<sup>139</sup> URBÁNEK, P. c. d., s. 132.

<sup>140</sup> Tamtéž, s. 131-134.

Pokud má být cílem této práce vymezení vztahu mezi společností a profesí učitele, je zcela nezbytné zabývat se také tím, jaké postavení toto povolání ve společnosti skutečně zaujímá. Neboť od toho se jistě odvíjí postoj společnosti k těm, kteří profesi vykonávají.

*„Postavení učitele ve společnosti je odvozeno od jeho působení ve školském systému. Obecně lze pozice učitelů odvodit z významného podílu škol na socializaci dětí a mládeže. Učitelé se podílejí na růstu schopností a kultivaci předpokladů pro společenský a pracovní život budoucí generace.“*<sup>141</sup> Dalším ukazatelem postavení učitelů a učitelek je fakt, že jsou součástí resortu s nejvyšším počtem vysokoškolsky vzdělaných osob. Je-li společenský status odvozován od složitosti práce, pak v první řadě jde u učitelství o vysokou psychickou náročnost. Výkon této profese vyžaduje narozdíl od jiných i rozsáhlou domácí přípravu. Zcela zásadní je však to, že se od vyučujících očekává vždy vysoký výkon, plné nasazení, sebekontrola a nepovolující kontrola činnosti své i žactva. Vedle výchovy a vzdělávání je jim pak svěřena ochrana zdraví a životů svěřených dětí.<sup>142</sup>

S tím, jak je tato profese významná pro společnost, souvisí i její společenské postavení v ní. *„V zásadě je učitelství naší veřejností přijímáno velmi pozitivně, veřejnost u nás dlouhodobě uznává profesi učitele jako významnou, váženou zasluhující úcty. Svědčí o tom výsledky řady výzkumů prestiže různých povolání, v nichž se učitel v minulosti vždy umisťoval a lze říci, že se stále umisťuje velmi vysoko.“*<sup>143</sup> Podobná situace jako v českém prostředí je i jinde ve světě.

I přes to, že společnost umisťuje tuto profesi na vyšší pozice, u samotných učitelů a učitelek je tomu zcela jinak. Vyučující jako profesní skupina trpí nízkým profesním sebevědomím. Zajisté k němu přispívají problematické profesní podmínky (vysoká míra zodpovědnosti, psychické vypětí..), nedostatečné ohodnocení učitelské práce a velký tlak ze strany rodičů i celé společnosti. Svůj podíl na této skutečnosti má jistě i časté negativní pojetí učitelů a učitelek v médiích (zde jsou zveřejňovány především problémové situace, případy selhání jednotlivých vyučujících a podobně).<sup>144</sup>

V následujícím grafu uvádíme pro přehled výsledky výzkumu prestiže jednotlivých povolání v českém prostředí z let 1967, 1990 a 2001. Záměrně byly vybrány tyto roky,

<sup>141</sup> HAVLÍK, R., KOŤA, J. c. d., s.154.

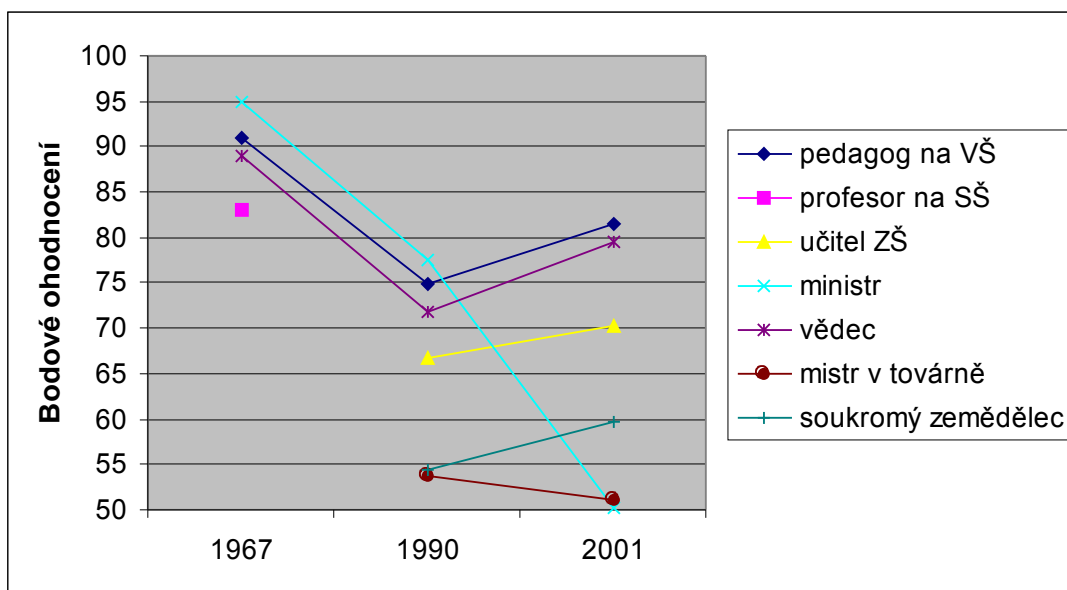
<sup>142</sup> HAVLÍK, R., KOŤA J. c. d., s. 154-155.

<sup>143</sup> URBÁNEK, P.c. d., s. 54.

<sup>144</sup> Tamtéž, s. 54-55.

aby bylo možné posoudit, zda se společenské klima (komunismus, krátce po pádu komunismu, období demokracie) odráží na postavení učitele<sup>145</sup> ve společnosti.

**Graf č. 1. Prestiž učitelského povolání v závislosti na čase ve srovnání s vybranými profesemi<sup>146</sup>**



Z předloženého grafu vyplývá, že postavení učitele ve společnosti se dlouhodobě drží na velmi dobré úrovni. Zcela logicky nejlepší post mezi učiteli má vysokoškolský pedagog. Hned za ním se možná překvapivě drží učitel základní školy. V dlouhodobějším horizontu lze pak sledovat zlepšování pozice ve srovnání s jinými profesemi ale také ve srovnání s učitelstvím samotným.

Zásadním problémem těchto výzkumů však je, že je používáno výhradně pojmu učitel (na základní škole), který v tomto případě může být velmi zavádějící, neboť u veřejnosti evokuje především představu muže, nikoli ženy, které z naprosté většiny zastupují pedagogické sbory základních škol. *“Bylo by velmi zajímavé vidět případné reakce dotazovaných, pokud by měli přidělit bodové hodnocení prestiže povolání*

<sup>145</sup> Ve výzkumech se jednotně uvádí pouze pojmu učitel, nikoli učitel a učitelka

<sup>146</sup> Zdroj: Srovnaj: HAVLÍK, R., KOŤA, J. c. d., s. 156. URBÁNEK, P. c. d. s. 54.



*učitelce na základní škole, nikoli učiteli.*“<sup>147</sup> Současné sociologické výzkumy zaměřené na problematiku genderu<sup>148</sup> ukazují, že společenské postavení učitelky je v očích veřejnosti odlišné od postavení učitele. Muž, který se věnuje učitelskému povolání je veřejností přijímán s větší úctou než žena-učitelka. Také u žáků (dívek i chlapců) samotných je možné pozorovat odlišný přístup k učiteli a učitelce.

Ačkoli je na základě těchto oficiálních výzkumů učitelská profese prezentována jako prestižní, stále se ukazuje, že ji společnost v mnoha případech tak nechápe. V následujícím textu, se budu věnovat konkrétním příkladům zpochybňování její prestiže. V zásadě spočívá podceňování učitelství především v:

- *zpochybnění časového úvazku;*
- *kritickém přístupu jednotlivých vědních oborů.*

Trnem v oku velké části naší společnosti je snížený časový úvazek učitelů a učitelek (22 odučených hodin týdně jako plný pracovní úvazek) a nárok vyučujících na delší dovolenou. Avšak je potřeba si uvědomit, že činnost učitele nebo učitelky neznamená jen odučit dvacet dva pětáctýřicetiminutových vyučovacích hodin za týden a zbytek času plně věnovat svým zálibám. Za jejich prací se neskrývá pouze samotná výuka určených témat, ale také příprava na vyučovací hodinu, která je zvláště pro začátečníky poměrně pracná a časově náročná. V zásadě je stanoveno na jednu hodinu výuky čtyřicet pět minut přípravy. Zdá se to mnoho? Možná ano, ale skutečnost je jiná. Pokud má být výuka dostatečně efektivní, jak je ostatně na učitele a učitelky z řad společnosti apelováno, nemůže se jednat jen o „přepsání a přeřikání“ látky z učebnice. Cílem je děti motivovat, měnit co nejčastěji jejich činnosti ale hlavně zaujmout je. Tento fakt vyžaduje mnoho času než vyučující přijde na nejvhodnější metodu a připraví se na ni. Problémem také je, že do učitelské činnosti nepatří jen příprava na vyučovací hodinu, ale také administrativní činnost, výroba pomůcek a v neposlední řadě další vzdělávání, jak bylo dříve objasněno.<sup>149</sup>

K dalšímu nedoceňování učitelské profese také přispívá skutečnost, jak se k činnosti učitelů a učitelek staví jednotlivé vědní obory. Ty považují jejich odborné vědomosti a poznatky za nižší a povrchní. Naprosto přehlížejí takové učitelské dovednosti jako je

<sup>147</sup> VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. Pedagogický sbor. In SMETÁČKOVÁ, I. (ed.) Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 20-26.

<sup>148</sup> Gender je sociálním (kulturním) konstruktem toho, co považujeme za ženské a mužské (vlastnosti, chování, role identity). Je rozdílný v rámci kultur, mění se v čase.

<sup>149</sup> Srovnej: GALLA, K. Sociologie výchovy. Její vývoj a problémy. Praha: SPN, 1986. s. 157.

potřeba analýzy a výběru učiva, didaktická improvizace či vedení třídy. Tyto dovednosti jsou odsouvány do pozadí a jsou ponižovány ve srovnání s akademickými oborovými poznatky. Ale jaký přínos mají pro společnost a děti především takoví vyučující, kteří jsou například skvělými historiky, badateli, autory odborných textů a studií, když nejsou schopni své vědomosti předat dětem tak, aby jim porozuměly a osvojily si je? Tím však nemáme na mysli, že vyučující nemají být ve své aprobaci kvalitně vzděláni. Jde spíše o to, že vzhledem k náročnosti profese lze asi od učitelů a učitelek jen těžko očekávat stejnou odbornou znalost jako u vědce, který svému oboru věnuje veškerý pracovní čas.<sup>150</sup>

### **6.2.3 Nekvalifikovaní vyučující**

Problém výskytu nekvalifikovaných učitelů a učitelek ve školství je poměrně citlivým tématem. Jeho příčiny spočívají v již zmiňovaném faktu, že vyučující jsou natolik velkou profesní skupinou s velkým množstvím pracovníků, že pokud je potřeba doplnit rychle její stav, dochází často k snižování nároků na přijímané.

Podle nedávných výzkumů pracuje v českém školství přibližně 3500 nekvalifikovaných učitelů a učitelek. Tento stav je důsledkem toho, že řada škol přijme v krizové situaci, kdy je potřeba obsadit učitelské místo, nekvalifikovanou osobu. Je to také způsobeno tím, že na nekvalifikované učitele a učitelky je často pohlíženo stejně jako na vysokoškolsky vzdělané pedagogy. Souvisí to se skreslenými představami společnosti o výkonu učitelské profese a přípravě na ni. Hlavním problémem zůstává, že děti vyučují lidé často bez pedagogicko-psychologického vzdělání, což v mnoha případech může být spíše na škodu než k užítku.<sup>151</sup>

Tento problém je však především problémem způsobeným přístupem společnosti. Zatímco nekvalifikovanému lékaři by rodiče své dítě do péče nesvěřili, fakt, že jejich děti vyučuje učitel nebo učitelka bez potřebného vzdělání směle přehlížejí.

### **6.2.4 Odchody ze školství**

---

<sup>150</sup> ŠTECH, S. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: UK, 1998, s.43-59.

<sup>151</sup> HAVLÍK, R., KOŤA J. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. s.159.

Odchod z prostředí školství za cílem nalézt zcela odlišné zaměstnání je pro učitelskou profesi dosti charakteristickým problémem. Za hlavní příčinu odchodů učitelů a učitelek ze školství jsou jejich platové podmínky. Problematika finančního ohodnocení doprovází tuto profesi od samého počátku. „*Za celou dobu existence školy není známý učitel, který by svým povoláním zbohatl. Mezi bohaté se dostali obchodníci, statkáři a továrníci, bankéři, ale nikdy učitelé. Stejně však není známý nikdo, kdo by po výuce chodil žebrať. Tyto krajnosti vymezují ekonomické a sociální postavení učitele.*“<sup>152</sup> Je těžké posuzovat, zda je finanční ohodnocení vyučujících dostatečné nebo ne. Záleží především na potřebách každého příslušníka této profese a také na tom, co od svého zaměstnání očekává. Každopádně není na škodu uvědomit si, že učitelé a učitelky jsou vysokoškolsky vzdělaní odborníci a třeba porovnat učitelské platy s jinými profesemi stejné kategorie. Ale na druhou stranu je asi nemyslitelné, že by stát, který financuje mzdy většiny vyučujících byl schopen ze svých prostředků vynaložit o mnoho větší částky. Pro ilustraci uvádíme tabulku průměrných učitelských platů za rok 2004.

Tabulka č. 1<sup>153</sup>

<b>Složky platu</b>	<b>Části platu</b>	<b>Základní školy</b>	<b>Střední školy</b>
Nároková složka	platový tarif	12 020 Kč	12 080 Kč
	náhrady platu	2 572 Kč	2 699 Kč
	příplatky za vedení	338 Kč	314 Kč
	zvláštní příplatky	273 Kč	214 Kč
	další platy	483 Kč	501 Kč
	přesčasy a ostatní příplatky	342 Kč	457 Kč
Nenároková složka	osobní příplatky	1 073 Kč	1 613 Kč
	odměny	845 Kč	1 073 Kč
	<b>Celkem</b>	<b>17 946 Kč</b>	<b>18 952 Kč</b>

Z předložené tabulky vyplývá, že odměňování vyučujících se skládá ze dvou základních složek. První je takzvaná nároková složka, která je vymezena tarifní třídou a stupněm a zahrnuje navíc příplatky za vedení, odměny za přesčasy, příplatky za třídnictví a podobně. Druhá nenároková složka je tvořena osobními příplatky a odměnami. V souvislosti odměňování učitelů a učitelek nelze opomenout existující rozdíly mezi platy žen a mužů v učitelské profesi. Podle Českého statistického úřadu byla průměrná mzda mužů v oblasti vzdělávání 21 863 Kč a žen 16 754 Kč.<sup>154</sup> Příčin

<sup>152</sup> SOLFRONK, J. c. d., s. 37.

<sup>153</sup> SMETÁČKOVÁ, I., PAVLÍK, P. Analýza odměňování žen a mužů ve školství. [online] Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 9. Dostupné na Internetu: <http://www.osops.cz/download/files/analýza-odmenovani.pdf>.

<sup>154</sup> Tamtéž, s. 9.

tohoto jevu je hned několik a navzájem se kombinují. V prvé řadě muži zastávají ve školství více vedoucích funkcí než ženy, tyto funkce jsou logicky ohodnoceny lépe. Dále nelze opomenout genderové stereotypy<sup>155</sup>, které výrazně ovlivňují nenárokovou složku platu učitelů a učitelek. Například mužům je přidělováno více přesčasových hodin, což se odráží na výsledném finančním ohodnocení. Svoji roli v těchto případech hraje představa muže jako živitele rodiny, od kterého se očekává přínos většího množství financí do rodinného rozpočtu. Na ženu učitelku je naopak pohlíženo jako na tu, která potřebuje ze zaměstnání odejít co nejdříve, aby se mohla věnovat výchově vlastních dětí a péči o domácnost. Je také pravdou, že řada z nich přesčasové hodiny z tohoto důvodu odmítá. Proto vedení škol často přiděluje přesčasové hodiny přednostně právě učitelům a ne učitelkám.<sup>156</sup>

Dalším významným důvodem pro odchod ze školství je zvláště u začínajících vyučujících neschopnost ustát psychický tlak, který s sebou povolání přináší. Není pro všechny jednoduché udržet si potřebnou autoritu, připravit výuku tak, aby děti zaujala a podobně. Někteří začínající pedagogové tyto počáteční nástrahy nepřekonají a řeší je tím, že ze školství zcela odejdou.

### **6.2.5 Stárnutí pedagogických sborů**

Fenomén přestárých učitelských sborů není problémem pouze českým. Podobná situace jako u nás je i v jiných evropských zemích. Vysoký průměrný věk učitelů a učitelek je přijímán negativně a vyplývá z celé řady příčin.<sup>157</sup> Jednou z nich je neochota absolventů a absolventek pedagogických fakult nastoupit do školské praxe. Řešením nedostatku kvalifikovaných učitelů a učitelek je často obsazení pozice vyučujícími důchodového věku, kteří jsou alespoň odborníky v oboru. Toto řešení má mnohdy přednost před přijetím nekvalifikované osoby. Dalším důvodem setrvávání starších vyučujících ve školství je nedostatek učitelů a učitelek určitých aprobací (zejména

---

<sup>155</sup> Genderový stereotyp lze jednoduše vysvětlit jako ustálený pohled společnosti na to, co je vhodné pro ženy a co naopak pro muže. (Jaká zaměstnání by měly vykonávat ženy, jaké obory studovat do jakých se naopak vůbec nepouštět...).

<sup>156</sup> Srovnej: SMETÁČKOVÁ, I., PAVLÍK, P. c.d., s. 16-20.

<sup>157</sup> URBÁNEK, P. c. d., s. 116.

přírodovědné předměty). V neposlední řadě hraje v tomto problému významnou roli v nezájmu mladých vyučujících o profesi nevyhovující platové podmínky.<sup>158</sup>

Jaké konkrétní problémy však přestárlé učitelské sbory přinášejí? Výzkumnými metodami bylo zjištěno, že vysoký průměrný věk vyučujících nemá přímý vliv na edukační výsledky. Problém spočívá spíše v perspektivní stabilitě učitelského sboru. Každá věková skupina vyučujících má své specifické charakteristiky a projevy, kterou mohou být z hlediska školy a jejího řízení a provozu chápány jako příznivé nebo naopak nepříznivé. Není proto vhodné, aby byl učitelský sbor složen z hlediska věku a tedy i z hlediska profesních zkušeností a potřeb jako stejnorodá skupina. Rovnoměrně věkově rozložený pedagogický sbor se navzájem vhodně doplňuje. Takový kolektiv je pak stabilnější a tím i perspektivnější. Tato skutečnost se ukázala být vhodnou také z hlediska žactva.

### **6.2.6 Feminizace školství**

Převažující podíl žen v učitelské profesi je považován za jeden z jejích nejzávažnějších problémů. Také Česká republika je zemí, která se společně s většinou vyspělých evropských zemí s tímto problémem dlouhodobě potýká.<sup>159</sup>

Feminizaci lze definovat jako sociální jev, kdy v určitých profesích nebo hospodářských odvětvích postupně nabývá převahy ženská pracovní síla. Tato skutečnost s sebou pak nese své pozitivní ale i negativní stránky.<sup>160</sup>

V následujícím textu se proto zaměříme na současnou situaci v českém školství, na příčiny tohoto jevu ve školství ale také na jeho důsledky.

#### **6.2.6.1 Současná situace v českém školství**

Pokud se věnujeme problému feminizace, je zcela nezbytné zastavit se nad současnou situací v českém školství. Zastoupení žen se na jednotlivých stupních škol liší. Tradičně nejvíce jsou zastoupeny ve školách mateřských. V roce 2006 bylo zastoupení žen 99 %. Podobná situace je také na prvních stupních základních škol. Zde

---

<sup>158</sup> VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. s. 45. (Průměrný věk českých učitelů je 50! let).

<sup>159</sup> GOBYOVÁ, J. Feminizace ve školství. Praha: Ústav pro informace ve školství, 1994. s. 31.

<sup>160</sup> Tamtéž, s. 5.

jsou učitelské sbory zastoupeny učitelkami z 95 %.<sup>161</sup> Tento stav souvisí především s faktem, že na těchto stupních škol jsou upřednostněny především výchovné dovednosti, které bývají bližší právě ženám.

Na druhém stupni základních škol je situace trochu příznivější. Žen v roli pedagoga zde působí necelých 75 %.<sup>162</sup> Je to způsobeno také tím, že zde již není hlavní důraz kladen pouze na výchovu ale také na odborné vzdělání, což je mužům bezesporu bližší.

Zcela jiná situace je však na školách středních. Učitelek tu působí 58 %. Příčinou tohoto stavu je to, že post středoškolského profesora se mužům jeví prestižnější, ale také skutečnost, že středoškolské vzdělávání vyžaduje celou řadu vyučujících z technických oborů, které jsou obecně přitažlivější pro muže. Podobná situace je pak na vyšších odborných školách, kde byl podíl žen za rok 2006 určen 61 %.<sup>163</sup>

Z uvedených statistických údajů je zcela zřejmé, že ženy v pozici pedagogů převažují na všech stupních škol. Nejvýrazněji je tomu u primárního stupně, kdy se feminizace jeví jako závažný problém z hlediska absence vzorců mužského sociálního chování, se kterými by se děti měly konfrontovat.

#### 6.2.6.2 Příčiny feminizace učitelských sborů

Poté, co jsem nastínila současný stav českého školství a lehce se dotkla některých jeho důsledků, je potřeba se zaměřit na hlavní příčiny tohoto jevu.

Než přistoupíme k výkladu samotných příčin, je potřeba poukázat na historické souvislosti.

Zpočátku byla po dlouhou dobu učitelská profese zastoupena výhradně muži. Až přibližně do poloviny 19. století se ženy až na ojedinělé výjimky do pracovního procesu vůbec nezapojovaly, jejich místo bylo v domácnosti a jejich pracovní náplní péče o rodinu a vykonávání domácích prací.<sup>164</sup> Teprve ke konci druhé poloviny 19. století došlo v tomto ohledu k zásadním změnám. V této době bylo totiž ženám umožněno studovat. V souvislosti se společenským přesvědčením, že se žena k některým povoláním nehodí (technika, práva, lékařství), byly prvními obory studovanými ženami především jazyky, dějiny umění, literatury a jiné humanitní disciplíny. Po jejich vystudování na filosofické

<sup>161</sup> Statistická ročenka školství 2006.[online]. Dostupné na Internetu: <http://www.uiv.cz>.

<sup>162</sup> Tamtéž.

<sup>163</sup> Tamtéž.

<sup>164</sup> VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. c. d., s. 20.

fakultě se absolventky uplatňovaly právě ve školství. Výsledkem těchto změn pak byla postupná feminizace určitých vyučovacích předmětů.<sup>165</sup> Učitelství se tak na dlouhou dobu stalo jedinou profesí, kde se ženy mohly uplatnit.

Nyní věnujme pozornost konkrétním příčinám feminizace školství. Činiteli těchto příčin jsou dle mého názoru, muži, ženy i společnost jako celek. Jejich podstata spočívá především v genderových stereotypech společnosti. Zaměříme se nejprve na osobu muže. Na základě uvedených stereotypů jsou muži společností pojmáni jako živitelé rodiny a ti, kteří by měli budovat kariéru. Tyto představy se však s prostředím školství příliš neslučují. Učitelské platy nejsou vysoké, kariéerní vzestup je omezený. Další skutečností, která ovlivňuje zájem mužů o povolání učitele v tom negativním smyslu, je časová náročnost této profese. Být učitelem či učitelkou znamená věnovat spoustu volného času přípravě na výuku. Řada mužů však není ochotna být zaměstnána pouze školními povinnostmi. Dostatek času na vlastní zájmy je pro ně nezbytný, což se ovšem s učitelstvím vždy neslučuje.<sup>166</sup> Pokud jde o ženu, ta je společností chápána jako hlavní činitelka výchovy. Velmi často převládá představa ženy jako pečovatelky. Přirozená láska k dětem, která se od ženy očekává je pak velmi dobře slučitelná s profesí učitelky, od které se zájem o děti předpokládá na prvním místě. Pod tlakem zmíněných stereotypů si ženy automaticky volí profese, které jsou pro ně společností považovány za vhodné, netroufají si na studium náročnějších vědních oborů (společnost jim signalizuje, že tyto obory náleží mužům). Problémem je právě také obecná představa menší náročnosti studia na pedagogických fakultách, což se ale v praxi velmi často projevuje jako nepravdivé. Řada žen podlehně těmto společenským tlakům a rozhodne se pro studium učitelství, které jim ve výsledku nepřinese uspokojení, jakého by dosáhly studiem oborů, které společnost pojímá jako vhodné především pro muže. Dalším faktem, který je pro ženy určující při výběru této profese, jsou jistoty státních zaměstnanců. Rozhodující není výše platu, významnější je pro ně jistota pravidelného finančního příjmu. Velmi přijatelnou je pro ženu také délka školních prázdnin. Ačkoli se nepotvrdilo, že by toto hledisko bylo určujícím pro výběr povolání, je obecně známo, že hraje pozitivní roli pro učitelky s vlastními dětmi, které tak mají daleko lepší možnosti se jim věnovat.<sup>167</sup>

---

<sup>165</sup> GALLA, K. Sociologie výchovy. Její vývoj a problémy. Praha: SPN, 1986. s. 157.

<sup>166</sup> Tamtéž, s. 46.

<sup>167</sup> Tamtéž, s. 46.

### 6.2.6.3 Důsledky feminizace ve školství

Je zcela samozřejmé, že převaha žen v učitelské profesi se nějakým způsobem musí ve školství projevat. Společností jsou vnímány především projevy negativní. Za jeden z hlavních důsledků feminizace ve školství je považována již výše zmíněná absence vzoru mužské sociální role. Tento fakt se stává problematickým především pro chlapce, kteří jsou nuceni se ztotožňovat s hodnotami, které upřednostňují ženy, což může mnohdy vyvolat celou řadu konfliktů. Problém je o to výraznější u žáků z neúplných rodin, především tedy u chlapců, kteří žijí jen s matkou.<sup>168</sup> Potom je zcela logické, že pokud se v učitelském sboru vyskytuje muž, těší se u žactva a především chlapců větší autoritě. Chlapci mají totiž možnost identifikovat se s mužskými hodnotami, které jsou jim blízké a tudíž si jejich nositele i více váží.<sup>169</sup>

Poslední závažnou skutečností, kterou nelze opomenout, je skutečnost utváření učitelského povolání jako ženské profese. To s sebou nese problém segregace trhu práce, neboť učitelská pracovní místa jsou považována za vhodná pro ženy. Na druhé straně jsou pro vedoucí funkce ve školství upřednostňováni muži. Ženy se tak mohou na trhu práce pohybovat pouze horizontálně, muži mají daleko větší šanci pohybu vertikálního, mají tak možnost v málo diferenciovaném školství dosáhnout vyšších pracovních pozic. Představu o učitelské profesi jako ryze o ženské záležitosti získávají již děti na základní škole. Chlapci jsou díky feminizaci ve školství informováni o tom, že mužům není toto zaměstnání příslušné. Od toho se později odvíjí volba povolání. Zatímco dívky volí učitelskou profesi velmi často, u chlapců tomu tak není. Potom je zcela logické, že do praxe nastupuje opět převážná většina žen.<sup>170</sup>

Ačkoli si společnost problémy spojené s feminizací v učitelství uvědomuje, nelze asi v nejbližší době očekávat výrazné zlepšení stavu. Aby se toto povolání stalo přitažlivější pro muže, muselo by dojít k celé řadě změn dlouhodobého charakteru. K těmto změnám může však těžko docházet za předpokladu, že se v našem školství působí minimum mužů, kteří by se mohli zasadit o to, aby toto povolání bylo zajímavé i

---

<sup>168</sup> URBÁNEK, P.c. d, s. 110-113.

<sup>169</sup> VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. c. d., s. 24.

<sup>170</sup> Tamtéž, s. 24.



pro mladší generace stejného pohlaví. Jen těžko lze očekávat zájem mladých chlapců o tuto profesi, když se během své školní docházky setkali s učitelem mužem jen zřídka.

Učitelství se stejně tak jako ostatní profese potýká s celou řadou specifických problémů. Mým záměrem bylo upozornit na ty nejvýraznější a zároveň osvětlit, v čem daný problém vlastně spočívá a jaké jsou jeho důsledky pro společnost a učitelskou profesi samotnou.

Problémy učitelství se jeví o to závažnější, že se dotýkají prakticky každého z nás. Všichni jsme během svého života prošli alespoň základní školou a tudíž byli se školstvím a jeho problémy v úzkém styku, aniž bychom si tuto skutečnost mnohdy uvědomovali. Učitelská profese je, vzhledem ke své náplni, společností mnohem více na očích než profese jiné. To způsobuje, že také její problémy jsou mnohem více viditelné. Nesporné je ovšem to, že problémy učitelské profese tu opravdu jsou a byla by potřeba je řešit, ačkoli ne u všech je to asi možné. Například stres, se kterým se vyučující potýkají, není jen rizikem této profese. Se stresem se setkáme prakticky ve všech profesích ostatních. Stresové situace jsou a byly vždy součástí našeho pracovního života a záleží jen na nás, jak se s nimi vypořádáme. Oproti tomu jsou tu problémy, které jistě řešitelné jsou. Například otázka učitelských platů je v poslední době neustále hojně diskutovaná, učitelé stávkují, dají se tedy očekávat konkrétní ne však převratné změny. Malou naději na změnu vidím například v případě feminizace učitelství. Tento problém podle mne spočívá v samotném založení naší společnosti a ve stereotypch, kterými se řídí. Změna těchto postojů není otázkou několika málo let, ale souvisí s jejím dlouhodobým vývojem.

## Závěr

V závěru práce se pokusím stručně shrnout zjištěné skutečnosti o profesi učitele v současné české společnosti. Učitelská profese je zaměstnáním poměrně prestižním ale také náročným a zodpovědným. Učitel či učitelka má významné postavení v procesu socializace, prostřednictvím kterého připravuje své žáky a žákyně pro jejich budoucí život. Náplní práce není tedy jen předávání vědomostí, ale také dovedností, hodnot a postojů, které jsou společností považovány za zásadní a nezbytnou výbavu každého jejího člena. V tom tedy spočívá hlavní význam učitelů a učitelek pro společnost. V souvislosti s touto skutečností je tato profese náročná jak z hlediska profesní vybavenosti jedince, tak z hlediska jeho osobních kvalit. Zdá se, že většina naší společnosti si tento fakt uvědomuje a proto staví učitelství na žebříček prestiže zaměstnání poměrně vysoko.

S tím, že si společnost uvědomuje význam této profese, souvisí také její nároky na ni. Kvalitním vysokoškolským odborným vzděláváním počínaje, přes neustálou aktivitu a stoprocentní nasazení, až po nikdy nekončící další vzdělávání. Učitelství je zkrátka profesí, která je veřejnosti na očích, což nedovoluje učitelům a učitelkám v jejich aktivitách povolit či výrazně snížit jejich kvalitu.

Učitelství je však také profesí, která má celou řadu specifických problémů, v jejichž souvislosti je společností neustále kritizováno. Je však důležité si uvědomit, že řadu z nich nelze vyřešit ze dne na den, ale je to otázka delšího časového vývoje a celé řady dílčích změn. Například některé problémy se odstraní jen tehdy, pokud k tomu přispěje celá společnost a nejen vyučující samotní.

Být učitelem nebo učitelkou znamená být tím, kdo určuje kvalitu budoucnosti mladších generací, ale také tím, kdo musí svou činnost podřizovat zájmům a cílům

společnosti. Být dobrým učitelem nebo učitelkou znamená chápat své zaměstnání jako poslání, to znamená s chutí a radostí se pouštět do práce s dětmi a snažit se jim tuto radost předat, ač to není vždy jednoduché ba naopak. A tuto zodpovědnost ponese každý z nás, kdo se rozhodne tuto profesi vykonávat.

## **Seznam literatury a použitých zdrojů**

- Akreditace v systému DVPP [databáze online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2005. Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/akreditace-v-systemu-dvpp>.
- ALAN, J. Společnost, vzdělání, jedinec: Kapitoly ze sociologie vzdělání. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1974. 232 s.
- ALAN, J. Etapy života očima sociologie. 1. vyd. Praha: Panorama, 1989. 439 s. ISBN 80-7038-044-6.
- BREZINKA, W. Filozofické základy výchovy. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- Do školské stávký se zapojilo přes 128 000 zaměstnanců. Učitelské noviny [online]. 2007, prosinec. [cit. 8. prosince 2007]. Dostupné na Internetu: <http://www.ucitelskenoviny.cz/>.
- FÁRA, L. Rozvoj klíčových kompetencí. Úkol i pro učitele. 1. vyd. Praha: FHS UK, 2005, 26.s
- GALLA, K. Úvod do sociologie výchovy: Její vznik, vývoj a problematika. 2. rozš. vyd. Praha: SPN, 1971. 181 s.
- GALLA, K. Sociologie výchovy: Její vývoj a problémy. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 194 s.
- GIDDENS, A. Sociologie. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- GOBYOVÁ, J. Feminizace ve školství. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. 32 s. ISBN 80-211-0205-5.

- GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D. (ed.). Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. s. 14-27.
- HAVLÍK, R. Zrození učitele. In HAVLÍK, R. Učitelství z pohledu sociálních věd. Praha: UK, 1998. s.78–90.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. Sociologie výchovy a školy. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HAVLÍK, R.; HALÁSZOVÁ, V. a PROKOP, J. Kapitoly ze sociologie výchovy. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. 109 s. ISBN 80-86039-10-2.
- HORÁK, J.; KRATOCHVÍL, M. a PAŘÍZEK, V. Základy pedagogiky. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 86 s. ISBN 80-7083-534-6.
- KELLER, J. Úvod do sociologie. 4. rozš. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 204 s. ISBN 80-85850-25-7.
- KOHNOVÁ J. Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. 80 s.
- KOHNOVÁ, J. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004. 181 s. ISBN 80-7290-148-6.
- KOŤA, J. Profesionalizace učitelů. Učitelství noviny. 1995, roč. 98, č. 44, s. 15-18.
- KOŤA, J. Profesionalizace učitelství. In HAVLÍK, R. Učitelství z pohledu sociálních věd. 1. vyd. Praha: UK, 1998. s. 6-42.
- MARINKOVÁ, H. Učitelství jako znak profese. In SOLFRONK, J. Učitelství jako profese. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. s. 43-54.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní program rozvoje vzdělání v České republice: Bílá kniha. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 90 s. ISBN 80-211-0372-8.
- MOŽNÝ, I. Sociologie rodiny. 2. upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. 250 s. ISBN 80-86429-05-9.
- MÜLLEROVÁ, S. Kapitoly z etiky. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. 37 s. ISBN 80-7083-430-7.

- PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání: Analýza učitelské profese. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 124 s
- PAŘÍZEK, V. Vznik a počátky profesionality učitele. In SOLFRONK, J. Učitelství jako profese. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. s. 55-70.
- PROKOP, J. Sociologie výchovy a školy. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-535-4.
- PROKOP, J. Školní socializace. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 80 s. ISBN 80-7083-536-2.
- PRŮCHA, J. Učitel: současné poznatky o profesi. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- RABUŠICOVÁ, M. K sociologii výchovy, vzdělávání a školy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1991. 123 s. 80-210-0328-6.
- RABUŠICOVÁ, M.; ZOUNEK, J. Role rodičů ve vztahu ke škole: analýza legislativy. In Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. 1. vyd. Ostrava: ČAPV, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001. s. 248-251.
- RABUŠICOVÁ, M.; ZOUNEK, J. Rodiče jako výchovní a sociální partneři školy - aktuálně a ve vizi Bílé knihy. In Další vzdělávání učitelů na prahu třetího tisíciletí. Brno: PC Brno, 2001. s. 72-78.
- RABUŠICOVÁ, M. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. Pedagogika. 2004. roč. 54, č. 4, s. 326 – 341.
- RABUŠICOVÁ, M. ČIHÁČEK, V. EMMEROVÁ, K. ŠEĐOVÁ, K. Vztahy školy a rodiny: analýza současné situace. In Výzkum školy a učitele, Praha 18. 20. září. 2002 [online]. 2002 [cit. 5. dubna 2007]. Dostupné na Internetu: [http://www.phil.muni.cz/ped/cz/storage/grant\\_rodice/](http://www.phil.muni.cz/ped/cz/storage/grant_rodice/).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. [cit. 5. dubna 2007]. Dostupné na Internetu: <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>.
- SMETÁČKOVÁ, I. Genderové aspekty přechodů žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2005. 234. s.

- SMETÁČKOVÁ, I., PAVLÍK, P. Analýza odměňování žen a mužů ve školství [online]. Praha: Otevřená společnost, 2006. [cit. 10.listopadu 2007] Dostupné na Internetu: <http://www.osops.cz/download/files/analyza-odmenovani.pdf>. ISBN neuvedeno.
- SOLFRONK, J. Profesní základ učitelství. In SOLFRONK, J. Učitelství jako profese. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000.s. 7-32.
- SPILKOVÁ, V. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě.1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. 121 s. ISBN 80-86039-41-2.
- SPILKOVÁ, V. Současné změny v pojetí učitelské profese. In HAVLÍK, R. Učitelské povolání z pohledu sociálních věd.1. vyd. Praha: UK, 1998. s. 61-77.
- SPOUSTA, V. Osobnost učitele – spolutvůrce školního klimatu. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj 2003. s. 350-357.
- Statistická ročenka školství 2006 [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání. 2007. [cit. 1. dubna 2007]. Dostupné na Internetu: <http://stistko.uiv.cz/virtodd/vyber.asp>.
- ŠANDEROVÁ, J. Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 172 s. ISBN 80-246-0025-0.
- ŠTECH, S. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In HAVLÍK, R. Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: UK, 1998, s. 43-60.
- ŠUBRT, J. Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie: sociologické teorie druhé poloviny 20. století. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 164 s. Sociologie. ISBN 80-85866-77-3.
- URBÁNEK, P. Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. Pedagogický sbor. In SMETÁČKOVÁ, I. (ed.). Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 20-26.
- VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi: . Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

- VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. 189 s. ISBN 80-7315-082-4.
- Velký sociologický slovník. 1. vyd. 2. P/Ž. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.