

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut sociologických studií

**Kristýna Štiková**

**Postava učitele v českých filmech  
natočených po roce 1989**

*Bakalářská práce*

Praha 2014

Autor práce: **Kristýna Štiková**

Vedoucí práce: **Mgr. Bc. Magdalena Mouralová**

Datum obhajoby: **2014**

## **Bibliografický záznam**

ŠTIKOVÁ, Kristýna. *Postava učitele v českých filmech natočených po roce 1989*. Praha, 2014. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Bc. Magdalena Mouralová.

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá zobrazením postavy učitele v českých filmech natočených po roce 1989. V rámci konstruktivistického přístupu je postava učitele ve filmu sociálním konstruktem předkládaným divákovi a má tak možnost vnikat do sociální reality diváka a tu utvářet. Autorka analyzuje postavu učitele ve vybraných filmových dílech a následně konstruuje ideální typy, které srovnává s dříve vytvořenými a moderními typologiemi učitelů. Analýza filmů je zaměřena především na to, jakým způsobem postava učitele ve filmu vnímá profesi učitele a jaké má vztahy se žáky. Mimo to sleduje i sociodemografické charakteristiky postav učitelů ve filmu. Na základě analýzy filmů jsou konstruovány ideální typy učitelů a ty jsou poté konfrontovány s typologiemi učitelů J. Prokopa, G. Fenstermachera a J. Soltise, Ch. Caselmana a W. O. Döringa.

## **Abstract**

This thesis focuses on presentation of the teacher in Czech films made after 1989. Within the constructivist approach is the teacher character in the movie social construct presented to the viewer and it can influence the social reality of the viewer and then shape. The author analyzes the character of teachers in selected cinematographic works and then constructs ideal types, which compares with a previously created and modern typologies of teachers. Analysis of the film is focused on the way the teacher character in the film sees the profession of the teacher and what relationships has with pupils. In addition, monitors sociodemographic characteristics of the characters of teachers in movies. Based on the analysis of movies are constructed ideal types of teacher and then

are faced with teacher typologies made by J. Prokop, G. Fenstermacher and J. Soltis, Ch. Caselmann and W. O. Döring.

### **Klíčová slova**

učitel, pedagog, škola, školní prostředí, český film, ideální typy, typologie učitelů

### **Keywords**

Teacher, schoolteacher, school, school environment, Czech film, ideal types, types of teachers

Rozsah práce: Rozsah této práce (od úvodu po závěr) je 77 488 znaků s mezerami.

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 15.5.2014

Kristýna Štiková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Bc. Magdaleně Mouralové za vedení mé práce, cenné rady a trpělivost. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Alžbětě Řezníčkové Polzové za morální i praktickou oporu a všem dalším, kteří se o vývoj mé práce zajímali a podporovali mne.

# **Univerzita Karlova v Praze**

Fakulta sociálních věd

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

## **PŘEDPOKLÁDANÝ NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE:**

Postava pedagoga v českých filmech natočených před rokem 1989 a poté

**DIPLOMANT:** Kristýna Štiková

**KONZULTANT:** Mgr. Magdalena Mouralová

## **1. Vymezení předmětu zkoumání a strukturace výzkumného tématu**

Školním prostředím si prošel každý z nás. Každý z nás si tak může na školu a profesi učitele, která je ve školním prostředí vlastně tou nejdůležitější, udělat názor a vycházet tak z vlastních zkušeností. Protože většina z nás se ve školním prostředí ocitá v mládí svého života a svět se stále mění, nemusí být naše zkušenosti s tímto prostředím stále aktuální. Náš obraz o školství a učitelství tak můžeme dotvářet pomocí informací, které se k nám prostřednictvím médií v dnešní době dostávají. Jedním z takových médií je film. Filmové školní prostředí a vše co k němu patří, vymýšlí člověk, avšak i tento člověk pravděpodobně vychází z nějakých zkušeností a pohledů, které na svět má. V zásadě tak film odráží určitou realitu, nastiňuje, jak to ve škole funguje a jací jsou učitelé.

V mé práci budu zkoumat, zda se změnil obraz učitele a jakým směrem se posunul. Budu zjišťovat, jestli proměna role učitele odpovídá změnám, které v profesi učitele popisuje literatura a změnám, které identifikovali sami učitelé v empirických výzkumech.

Pozornost vztáhnou na vlastnosti pedagoga a celkové vykreslení jeho charakteru. Dalším důležitý aspekt pro mne bude představovat vztah mezi učitelem a žáky, a postojem učitele k žákům. Věnuje se pedagog ve filmech natočených po roce 1989 osobním problémům žáků více než ve filmech natočených v předchozím období? Přesahuje role učitele v těchto filmech jeho vzdělávací funkci? Takový popis může posloužit ke zjištění, zda před rokem 1989 byla profese pedagoga nějak odlišná od toho, jak vypadá dnes, jakým způsobem se tato profese změnila a jak se změnil přístup společnosti k osobě učitele.

## 2. Teoretická východiska

Film je v dnešní době silným médiem. „Film odráží změny ve společenské smlouvě stejně jako kterékoli jiné umění, ale díky své všeobjímající a lidové povaze působí silněji“ (J. Monaco: 229) .

Snad proto jsou prostředí, které běžnému člověku nejsou cizí, filmovými tvůrci tolik oblíbená, prostředí školy nevyjímaje. Film je médiem, které ovlivňuje bezpočet lidí sedících u televizních obrazovek. „Jelikož film je tak rozšířený populární jev, sehrává velmi důležitou roli v moderní kultuře sociopoliticky. Jelikož poskytuje tak silnou a přesvědčivou reprezentaci reality, má také hluboký vliv na jednotlivé členy svého publika psychopoliticky“ (J. Monaco: 260).

Stejně tak, jako učitel předává informace a fakta svým žákům, ti si svůj obzor doplňují obrazy zprostředkovanými médii a vytváří si tak komplexnější představy o světě.



Další teorií, ze které budu vycházet, je koncept konstruktivismu, protože film interpretuje skutečnost tak, jak ji vidí tvůrci filmu a tuto interpretaci předává dál širokému publiku, které tuto konstrukci přejímá.

„Konstruktivismus je směr, který se zajímá o způsoby, jakými lidé individuálně nebo kolektivně interpretují nebo konstruují sociální a psychologický svět ve specifických lingvistických, sociálních nebo historických kontextech. Všem variantám konstruktivismu je společný předpoklad, že žádné tvrzení o světě se netýká přímo „skutečnosti *an sich*“. Nelze totiž obejít význam individuální a kolektivní tvorby znalostí a závislost tohoto procesu na daném kulturním a historickém kontextu., (Hendl: 91) .

V práci se tedy budu věnovat tomu, jaký obraz školního prostředí vytvářely české filmy natočené před rokem 1989 a po něm. Rok 1989 je důležitým mezníkem nejen v celém vzdělávacím systému ČR, ale i v profesi učitele jako takové: „ Učitelé patřili před rokem 1989 k profesi, která podléhala „dohledu“ organizací Komunistické strany Československa – jimi bylo určováno, kdo může učitelství studovat, a kdo nikoliv. (...). Po listopadu 1989 bylo tedy nezbytné uskutečnit reformy vzdělávání nejen v oblasti jeho obsahu, ale i forem a metod práce, v pregraduální přípravě učitelů a v jejich dalším vzdělávání.“ (Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989: 27) Dá se tedy usuzovat, že poté, co profese učitele přestala podléhat přísnému politickému dohledu, přišla nová generace učitelů, se kterou se změnil přístup učitele ke vzdělávání žáků obecně.

Zároveň jsou na učitele kladeny stále větší nároky. Náplní učitele již není pouze učit a vychovávat, ale v posledních 10 letech se učitel stále častěji dostává i do situací, na které jeho pedagogické kompetence již nemusí stačit. Ve školním prostředí se stále

---

MONACO, James. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií : umění, technologie, jazyk, dějiny, teorie*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2004, 735 s. Albatros Plus. ISBN 80-000-1410-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky*[online]. [cit. 2013-06-09]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/zprava2009/zprava\\_vyvoj\\_skolstvi.doc](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc).

častěji objevují krizové situace, ať už se jedná o agresi žáků nebo naopak nějaký osobní problém se kterým s důvěrou žádají pedagoga o pomoc. Role učitele tak nabývá v posledních letech trochu jiných rozměrů, a od učitele se tak více než kdy jindy očekává porozumění, ochota a schopnost pomoci (B. Lazarová: 7-8) .

### **3. Cíle bakalářské práce**

Cílem mé práce bude popsat, jaký je obraz učitele v českých filmech natočených před rokem 1989 a poté. Budu se zaměřovat především na vlastnosti, které jsou učitelům v těchto filmech přisuzovány, zajímat mě bude, jaké jsou rozdíly mezi charakteristikou osoby učitele v českých filmech natočených v těchto dvou obdobích. Bude mne zajímat, zda se ve filmu objevují změny, které na přelomu těchto období ve vzdělávacím systému v ČR nastaly. Budu zkoumat, zda se nějak pozměnila náplň práce učitelů, zda se učitel soustředí pouze na předávání informací, či jestli učitel žákům nápomocen i v jiných oblastech, nejen těch vzdělávacích.

### **4. Výzkumné otázky a hypotézy**

Jaký je obraz učitele ve filmu? K zodpovězení této otázky se zaměřím na další faktory, např. na vlastnosti učitelů ve filmech- na které z jejich vlastností je kladen důraz? Jsou pedagogům ve filmech natočených před rokem 1989 přisuzovány rozdílné vlastnosti, než ve filmech, natočených v pozdějším období?

Změnila se ve filmové tvorbě forma činnosti, kterou učitel vykonává?

Jaký je vztah okolí k učiteli ve filmech? Je v tomto ohledu rozdíl ve filmech natočených v různých obdobích?

## 5. Metody a prameny

Pro praktickou část jsem zvolila obsahovou analýzu dvanácti českých filmů, které se přímo odehrávají ve školním prostředí, či ve kterých se školní prostředí objevuje okrajově, ale je zde výrazná osoba pedagoga.

Budu analyzovat šest filmů z kategorie natočených filmů před rokem 1989 a šest filmů natočených v pozdějších letech. Nebudu analyzovat celé filmy, ale pouze ty části, ve kterých vystupuje postava pedagoga ve školním prostředí a části, kde probíhá interakce mezi pedagogem a žáky.

K analýze dat využiji obsahovou analýzu. Obsahová analýza se jeví jako nejvhodnější metoda pro zkoumání na poli vizuálního záznamu. „Hlavním cílem obsahové analýzy je využít pro analýzu verbální nekvantitativní dokument a převést (transformovat) jej na kvantitativní údaje“ (Jeřábek: 85). Kvantitativní údaje, které získám, budu následně porovnávat s výsledky kvantitativních výzkumů prováděných mezi samotnými učiteli.

Samotnou analýzu budu provádět pomocí kategorizace jevů, podle H. Jeřábka: „obsahová analýza je: strukturovaná analyticko- dokumentační technika, v níž výzkumník 1. nejprve vytváří soubor vzájemně se vylučujících a vyčerpávajících kategorií, které mohou být použity pro rozbor dokumentů a 2. pak zaznamenává četnosti výskytu jednotlivých kategorií v dokumentu.“ (Jeřábek: 85) Nejprve si tedy vytvořím schéma kategorií a pak si budu zaznamenávat četnost jednotlivých kategorií. Součástí jednotlivých kategorií budou i podkategorie. Kategorie budou členěny podle výzkumných otázek. Předpokládám tedy, že kategorie budou vypadat následovně: vlastnosti pedagoga, činnost pedagoga, vztah pedagoga k žákům a naopak, vztah pedagoga a rodičů. Každá z těchto kategorií bude několik podkategorií. Každý jev poté budu hodnotit z hlediska výskytu, četnosti a intenzity. Získaná data poté vyhodnotím již jako kvantitativní.

## 6. Předpokládaná struktura bakalářské práce

- 1) Úvod
  - 2) Teoretická východiska
  - 3) Metodologie výzkumu
  - 4) Praktická část
  - 5) Analytická část
  - 6) Závěry
- Zdroje

## 7. Základní literatura k tématu

BAUER, Dale M. Indecent Proposals: Teachers in the Movies. College English [online]. 1998, roč. 60, č. 3, s. 301-317 [cit. 2012-04-03]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/378559>.

ČAPEK, Robert a Klára ŠEĎOVÁ. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.

ČULÍK, Jan. *Jací jsme: česká společnost v hraném filmu devadesátých a nultých let*. Vyd. 1. Brno: Host, 2007, 653 s., [24] s. obr. příl. ISBN 978-80-7294-254-1.

JEŘÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu*. Dot. Praha: Karolinum, 1993, 162 s. ISBN 80-706-6662-5.

HAVLÍK, Radomír a Klára ŠEĎOVÁ. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Vyd. 1. V Praze: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, 146 s. ISBN 80-860-3972-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

KRÁTKÁ, Jana a Patrik VACEK. Panu učiteli s láskou: Škola a pedagogové ve filmu aneb Poznámky o reprezentaci jedné profese. *Rozrazil*, Brno: Větrné mlýny - Divadlo Husa na provázku, 2007, roč. 2, č. 7 ISSN 1801-4755.

LANGOVÁ, Marta a Klára ŠEĎOVÁ. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992, 96 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-7066-613-7.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008, 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.

LOSOVÁ, Jana. *Postavení a společenské úlohy ženy-učitelky v socialistickém školství se zřetelem k pedagogicko-psychologickým aspektům*. Praha, 1977. 130s.

MONACO, James. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií : umění, technologie, jazyk, dějiny, teorie*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2004, 735 s. Albatros Plus. ISBN 80-000-1410-6.

Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2 (Váz.).

RAMBOUSEK, Jiří. *Obraz školy a učitele v dílech českých spisovatelů*. In: *Obraz školy a učitele v české literatuře 20. století*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 1996, 12 - 20.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

V Praze dne

---

Konzultant:

Podpis:

Diplomant:

Podpis:

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>2</b>
<b>1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>3</b>
1.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	3
<b>2 ROLE ŠKOLY A UČITELE</b> .....	<b>5</b>
2.1 ROLE ŠKOLY.....	5
2.2 ROLE UČITELE.....	7
2.2.1 <i>Učitelé ve filmu</i> .....	8
<b>3 TYPOLOGIE UČITELŮ</b> .....	<b>10</b>
3.1 TYPOLOGIE J. PROKOPA.....	10
3.2 TYPOLOGIE FENSTERMACHERA A SOLTISE.....	11
3.3 TYPOLOGIE W. O. DÖRINGA.....	12
3.4 TYPOLOGIE CH. CASELMANNA.....	12
<b>4 VLIV FILMU (MÉDIÍ)</b> .....	<b>14</b>
4.1 DOBA KOMUNIKACE.....	14
4.2 VLIV FILMU.....	15
<b>5 SYMBOLICKÝ INTERAKCIONISMUS</b> .....	<b>17</b>
5.1 INTERAKCE V RÁMCI ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	17
5.2 SYMBOLICKÝ INTERAKCIONISMUS.....	17
<b>6 KONSTRUKTIVISMUS</b> .....	<b>19</b>
<b>7 METODOLOGIE</b> .....	<b>21</b>
7.1 VÝBĚR FILMŮ.....	21
7.2 ANALÝZA POSTAVY UČITELE VE FILMU.....	23
7.3 IDEÁLNÍ TYPY.....	24
<b>8 VÝZKUM</b> .....	<b>26</b>
8.1 TEMATICKÁ ANALÝZA.....	26
8.1.1 <i>Otevřené kódování</i> .....	27
8.1.2 <i>Kategorizace dat</i> .....	27
8.2 KONSTRUKCE IDEÁLNÍCH TYPŮ.....	31
8.2.1 <i>Přístup učitele ke své profesi</i> .....	31
8.2.2 <i>Přístup učitele k žákům</i> .....	33
<b>9 KONFRONTACE IDEÁLNÍCH TYPŮ A TYPOLOGIE UČITELŮ</b> .....	<b>36</b>
9.1 POROVNÁNÍ S TYPOLOGIÍ J. PROKOPA.....	36
9.2 POROVNÁNÍ S TYPOLOGIÍ G. FENSTERMACHERA A J. SOLTISE.....	36
9.3 POROVNÁNÍ S TYPOLOGIÍ CH. CASELMANNA.....	37
9.4 POROVNÁNÍ S TYPOLOGIÍ W. O. DÖRINGA.....	37
9.4.1 <i>Shrnutí výsledků diskuze</i> .....	38
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>40</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>42</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE:</b> .....	<b>43</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>46</b>
<b>PŘÍLOHY</b> .....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

## ÚVOD

Školním prostředím si prošel každý z nás. Každý z nás si tak může na školu a profesi učitele, která je ve školním prostředí vlastně tou nejdůležitější, udělat názor a vycházet tak z vlastních zkušeností. Protože většina z nás se ve školním prostředí ocitá v mládí svého života a svět se stále mění, nemusí být naše zkušenosti s tímto prostředím aktuální. Náš obraz o školství a učitelství tak můžeme dotvářet pomocí informací, které se k nám prostřednictvím médií v dnešní době každodenně dostávají.

Jedním z takových médií je film. „Film odráží změny ve společenské smlouvě stejně jako kterékoli jiné umění, ale díky své všeobjímající a lidové povaze působí silněji“ (J. Monaco 2004: 229). Právě díky možnosti přiblížit svůj obsah mnoha lidem je film silným médiem, které může diváka ovlivňovat prostřednictvím konstruktů sociální reality, jež mu předkládá, a proto je podle mého názoru důležité zabývat se tím, jaké obrazy svým divákům předkládá, obzvláště jedná-li se o prostředí školy a postavu učitele.

Cílem této práce je zjistit, jaký je obraz učitele, který nám podává česká filmová tvorba za posledních 23 let. Toho se snažím docílit konstruováním ideálních typů filmových učitelů. Tyto typy následně srovnávám s typologiemi učitelů, které nám podává literatura.

Zájmem mého výzkumu jsou učitelé základních a středních škol, a to z důvodu, že oba stupně vzdělávání jsou v životě dítěte důležité. Jejich role nespočívá pouze ve vzdělávání a výchově, ale také v rámci socializace. V těchto institucích se dítě poprvé setkává se světem dospělých, učí se poznávat svět nejen prostřednictvím výuky, ale také prostřednictvím sociálních interakcí se svými vrstevníky a s autoritami, které pro něho představují učitelé ( Kořa 2007a: 137 - 139).

Výzkumná část mé práce je rozdělena do tří fází. V první fázi výzkumu podrobuji analýze české filmy, které byly natočené po roce 1989 a objevuje se v nich postava pedagoga.

Druhá část výzkumu je postavená na konstrukci ideálních typů pedagoga, zakládajících se na charakteristikách filmových učitelů. V následné diskuzi, poslední části mého výzkumu, jsou tyto typy konfrontovány se zavedenými typologiemi učitelů. V obecné rovině tato diskuze odpovídá na otázku, jakým způsobem zobrazované postavy učitelů ve filmu odpovídají různým druhům typologií učitele v literatuře.

# 1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem mé práce je popsat, jaký je obraz učitele v českém filmu na základě konstrukce ideálních typů filmových učitelů, a sledovat, jakým způsobem ideální typy postav učitelů ve filmu korelují se známými typologiemi učitelů dostupnými v literatuře. Typologií učitelů lze nalézt mnoho, některé jsou staré i několik desítek let, další jsou modernějšího rázu. V rámci konfrontace ideálních typů filmových učitelů s typologiemi učitelů se pokouším zodpovědět otázku, zda obraz učitele v českém filmu odpovídá spíše modernějším nebo starším typologiím.

Ideální typy filmových učitelů konfrontuji s typologiemi učitelů. Abych zjistila, zda tyto typy budou více korespondovat teoriemi staršími, či modernějšími, zařazuji k porovnávání zástupce dříve vytvořených a podle J. Vašutové (2004) dnes již překonaných typologií, a to podle Ch. Caselmanna a W. O. Döringa<sup>5</sup>, a dále ke konfrontaci předkládám zástupce teorií modernějších, typologii podle J. Prokopa (2003) nebo Fenstermachera a Soltise (2008).

## 1.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky si v mém bádání kladu v rámci jeho první fáze, kdy provádím tematickou analýzu filmů. Zodpovězením těchto otázek tedy přímo nenaplnuji cíle mé práce, ale data tímto způsobem získaná využívám k další fázi výzkumu - konstrukci ideálních typů. V procesu konstruování ideálních typů již nezohledňuji všechny výzkumné otázky, ale zaměřuji se především na dva hlavní faktory - přístup učitele k žákům a přístup učitele ke své profesi. Na základě tohoto zaměření si kladu následující otázky:

Základní výzkumná otázka - Jaký je obraz postavy učitele ve filmu? - je složena z podotázek, z nichž některé mají ještě otázky dílčí.

- Jaké má postava učitele ve filmu vlastnosti?
  - Jedná se o muže nebo ženu?
  - Je spíše mladšího, středního nebo vyššího věku?
  - Jaké má charakterové vlastnosti?

---

<sup>5</sup> Informace o typologiích Ch. Caselmanna a W. O. Döringa čerpám z knihy Zormanové (2014), protože primární díla těchto autorů jsem našla pouze v originále - němčině - a neměla jsem tak k informacím dostatečný přístup.



- Jaký je vztah mezi postavou učitele ve filmu a žáky?
  - Chová se k žákům odměřeně, nebo se zajímá o jejich potřeby a zájmy?
  - Chová se k žákům jako ke skupině, nebo se zajímá o každého individuálně?
  - Věnuje se postava učitele ve filmu svým žákům pouze v záležitostech týkajících se výuky, nebo se věnuje i jejich osobním problémům, které přímo nesouvisí se školou?
  - Představuje postava učitele ve filmu pro žáky autoritu?
  - Z čeho jeho autorita pramení? Je přirozená, nebo vynucená?
  
- Jaký vztah má učitel k vykonávání své profese?
  - Jaké činnosti postava učitele ve filmu v rámci své profese vykonává?
  - Zabývá se pouze výukou?
  - Jakým způsobem žáky vyučuje? Jaké techniky k vyučování využívá?
  - Je se svou profesí spokojený?
  - Baví ho jeho práce?

Tyto otázky mi slouží v první části výzkumu jako opěrný bod v rámci analyzování filmů a na základě informací, které ze sběru dat vyplývají, pak konstruuji ideální typy učitele zobrazovaného ve filmu. Protože ne v každém filmu je postava učitele ústřední rolí, předpokládám, že ne v každém filmu bude vyobrazena takovým způsobem, který mi umožní nalézt odpovědi na všechny otázky. To v mé analýze příliš nevadí, protože i to vypovídá o obrazu učitele v českých filmech.

## 2 Role školy a učitele

V této kapitole se snažím uvést čtenáře do tématu přiblížením základních pojmů, které ve své práci hojně používám, aby se čtenář lépe orientoval. Popisuji, jaká je role školy a učitele a co všechno si čtenář pod těmito pojmy může představit. Zároveň tato teoretická východiska slouží jako opora mého výzkumu, jelikož na jejich základě mohu definovat, co přesně je jeho předmětem.

### 2.1 Role školy

Prostředí školy jsem si k mé práci vybrala z toho důvodu, že většině společnosti je velmi dobře známé, ale ne všichni o něm mají jasné představy. Jak uvádí Koř'a (2007b), škola je sice institucí, která má hluboké základy a vyskytuje se v mnohých společnostech, které vynakládají nemalé náklady na její fungování a svým členům ukládají školní docházku za povinnost, nicméně hodně členů společnosti nemusí úplně přesně rozumět tomu, jak škola funguje a co konkrétně dělá. Několik let svého života stráví ve školním prostředí téměř každý člen moderní společnosti, ale i přesto (nebo možná právě proto) má hodně lidí o tom, co se uvnitř školy děje, různé představy. A tyto představy, které jsou mnohdy zkreslené a často vycházejí z našich osobních zkušeností, nám nemohou být lhostejné, neboť ovlivňují i ty, kteří se stále ve školním prostředí pohybují (Koř'a 2007b: 95).

Školní prostředí je důležité hned z několika důvodů. Jedním z nich je proces socializace, který patří k základním funkcím školního vzdělávání. Začátek školní docházky představuje v životě dítěte velký zlom. Díky pravidelné docházce se škola stává pro dítě bodem každodennosti a velká část jeho světa se přizpůsobuje školní docházce. Pro rodinné aktivity je s nástupem do školního procesu méně prostoru a přesunují se spíše na víkendy. Poprvé se zde dítě přímo střetává i s jinými autoritami než rodinnými a zároveň se začleňuje mezi své vrstevníky, učí se určitým pravidlům a povinnostem. Škola je pro dítě v podstatě „předobraz společnosti dospělých“. Dítě se učí, jak dostát svým povinnostem k autoritě a zároveň si vydobýt pozici mezi vrstevníky (Havlík 2007: 52).

Jak jsem již zmínila, v mé práci se zabírám postavou učitele působícího v prostředí základní nebo střední školy. Pro přesnou představu toho, co vše základní a střední škola zahrnuje, uvádím definici z pedagogického slovníku.

Pojem základní škola v České republice označuje 9letou všeobecně vzdělávací instituci, ve které děti zahajují svou školní docházku a to ve věku 6 let. Na základní školu navazuje škola střední, poskytující středoškolské vzdělání, která již není všeobecně zaměřená, ale profiluje se k různým oborům. Za střední školu v České republice označujeme gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a speciální střední školy (Průcha, Walterová, Mareš 2009: 307, 232).

Z hlediska sociologického jsou oba stupně českého školství důležité. Jak tvrdí Kořa (2007a), škola nejenom že poznatky předává, ale slouží i jako „nástroj sociální integrace“. Základní škola představuje obraz významné instituce v životě každého jedince. Má výchovné poslání a je důležitou součástí socializačního procesu, v přirozeném prostředí ukazuje dítěti respekt k autoritám mimo rodinu, učí ho normám skupinové spolupráce, chování a vystupování v běžném životě (Kořa 2007a: 137-138). Dítě tedy nastupuje do školy nejenom proto, aby získávalo vědomosti, ale také kvůli tomu, aby se naučilo pohybovat ve společnosti. Socializace v rámci školy je významná, protože probíhá *dlouhodobě, systematicky a cílevědomě*. Dítě se ve škole přirozeným způsobem socializuje mezi svými vrstevníky v rámci skupiny dětí ve třídě, do které se právě v rámci socializace začleňuje (Gillnerová, Hoskocová 2012: 17 - 18).

Rodinná výchova se o svou roli začíná dělit s výchovou v rámci školního prostředí. V rámci základní školy se dítě seznamuje se sociálním řádem a odnáší si jakýsi návod pro další život. Stejně jako je tato instituce důležitá pro jedince, naopak funguje jako významný nástroj společnosti. V rámci základního vzdělávání se děti poprvé setkávají s ideologií své společnosti a to nenásilnou formou. Děti se setkávají nejenom s výchovnými vzory, ale i se soustavou hodnot a schvalovaných vzorců jednání. V rámci středoškolského vzdělávání si studenti nejenom prohlubují své vědomosti, ale i nadále rozvíjí své socializační schopnosti, formulují své vztahy k hodnotám a respekt k řádu. Na druhou stranu ani středoškolské vzdělávání a jeho výchovné metody nemají potenciál napravit společnost (Kořa 2007a: 137 - 139).

## 2.2 Role učitele

Stejně jako jsem považovala za nutné vysvětlit, jaká je role školy a co všechno si pod pojmem škola můžeme představit, představení pojmu učitel je v mé práci ještě důležitější, a to hned ze dvou důvodů. Tím prvním je jeho role v rámci školního prostředí, kterého je součástí a jež by bez postavy učitele nebylo úplné; tím druhým je význam postavy učitele v provedeném výzkumu, který se jeho rolí v českých filmech zabývá.

Dříve než vysvětlím, jaká je přesně jeho role a v čem tkví její podstata, považuji za nutné představit a objasnit, co termín učitel zahrnuje. V mé práci používám též termín pedagog jako synonymum učitele.<sup>6</sup> Zároveň pojmem učitel nebo pedagog označuji také ženy vykonávající tuto profesi.<sup>7</sup>

Učitel je podle pedagogického slovníku definován jako základní činitel vzdělávacího procesu, který z části připravuje, z části řídí, organizuje a zodpovídá za jeho výsledky. V souladu s Vašutovou (2002), která hovoří o tom, že profese učitele se neustále mění a je „dynamickým fenoménem, který graduje nebo degraduje díky změnám vzdělávacího kontextu, které vyplývají z politických a ekonomických změn ve společnosti“ (Vašutová 2002: 11). Pedagogický slovník hovoří o rozdílech mezi tradičním a současným pojetím učitelské profese. Podle tradičního pojetí je učitel označován za zprostředkovatele vzdělání svým žákům. V současném pojetí má učitel rolí více, a to nejenom v interakcích s žáky, ale také s jejich rodiči, či se svými kolegy. Roste jeho socializační význam, spoluvytváří klima školy a třídy (Průcha, Walterová, Mareš 2009: 261).

---

<sup>6</sup> Toto označení odpovídá pojmu učitel, v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2009) je u výrazu “pedagog” uveden odkaz k pojmu “učitel”.

<sup>7</sup> Termín učitel je z hlediska gramatiky mužského rodu. V češtině se běžně používá i pro označení žen - učitelek, což nemá žádnou souvislost s diskriminací podle pohlaví (Průcha: 168).

Změny v pojetí učitele potvrzuje i Lazarová (2008), která zároveň uvádí, jak konkrétně se role učitele změnila. Podle ní jsou v poslední době na učitele kladeny stále větší nároky. Náplní učitele již není pouze učit a vychovávat, ale v posledních 10 letech se učitel stále častěji dostává i do situací, na které jeho pedagogické kompetence již nemusí stačit. Ve školním prostředí se mnohem více objevují krizové situace, ať už se jedná o agresi žáků nebo naopak nějaký osobní problém, s nímž s důvěrou žádají pedagoga o účinnou pomoc. Role učitele tak nabývá v posledních letech trochu jiných rozměrů, a od učitele se tak více než kdy jindy očekává porozumění, ochota a schopnost pomoci (Lazarová 2008: 7 - 8).

I přes viditelné změny v úloze učitele stále platí, že pracovním prostředím učitele zůstává škola, konkrétněji třída, kde také tráví nejvíce pracovního času v procesu vyučování. Na půdě školy se odehrává velká část komunikace v rámci jeho role s žáky, kolegy, ale i rodiči. V souladu se posunem učitelských rolí již pracovní náplní učitele není pouze vyučování, ale také plánování, příprava na vyučování a následné hodnocení anebo konzultace s žáky či jejich rodiči (Vašutová 2002: 20 - 21). Činnosti, které učitel v rámci své profese vykonává, jsou velmi rozmanité a již nespočívají v pouhém vykládání látky během hodin, ale pronikají i mimo ně. Na to se snažím pamatovat při analýze filmů a zařazuji tak do rozborů i takové scény, ve kterých učitel přímo nevyučuje, ale vykonává jakoukoli jinou činnost.

### **2.2.1 Učitelé ve filmu**

Zkoumání školního prostředí a učitelů ve filmech není ve světě nic neobvyklého. Jednotlivé studie se liší především úhlem pohledu, jakým na problém nahlíží. Pro každou společnost je na tomto tématu zajímavého něco jiného. Americká studie *Indecent Proposals: Teachers in the Movies* (Bauer: 1998) se zaměřuje na sexuální pojetí učitele anglického jazyka ve filmu a jeho konkrétní dopad na žáky i samotné pedagogy. Podotýká, že téměř v každém hollywoodském filmu, ve kterém se školní prostředí objevuje, je role učitele spjatá se sexuálními vztahy.

Turecká studie nesoucí název *The Effect of School and Teacher Themed Movies on Pre-service Teachers' Professional Attitudes and Perceived Self-Efficacy* (Kaskaya, Ünlü, Akar, Sagirli: 2011) se zabývá zkoumáním obrazu školního prostředí a role učitele ve filmech a jeho dopadu na budoucí pedagogy. Tato studie je postavená nejenom na sledování filmů s učitelskou tematikou a následných diskuzích, do kterých jsou zapojováni také studenti pedagogických fakult, kteří v budoucnu plánují stát se

učiteli, ale následně autoři s těmito studenty provádí polostrukturované rozhovory, při nichž zjišťují, jak dalece tyto filmy ovlivnily jejich rozhodnutí stát se učitelem. Na závěr této studie autoři uvádějí, že vliv filmů se školní nebo učitelskou tematikou je na budoucí pedagogy veskrze pozitivní a naznačují, že by výsledky této studie mohly být použity v rámci vzdělávacích programů nastávajících učitelů.

V českém prostředí tuto problematiku zpracovala D. Menšíková (2012) v rámci své diplomové práce. Podobnost s mou prací se nalézá v tom, že obě popisujeme postavu pedagoga v českých filmech po roce 1989. Ona na rozdíl ode mě popis postavy pedagoga využívá ke kategorizaci filmů. V diskuzi následně srovnává české filmy se školní tematikou s filmy, které se natáčejí v Americe, a zjišťuje, že filmy natočené v těchto odlišných prostředích, ač se stejnou tematikou, nemají mnoho společného (Menšíková: 2012).

Z výše uvedených studií je tedy zřejmé, že k výzkumu, zaměřenému na obraz školy nebo přímo pedagoga můžeme přistupovat z různých perspektiv. Perspektiva, jakou jsem zvolila já, pohlíží na obraz učitele ve filmu v rámci teorie sociálního konstruktivismu, tedy s určitým předpokladem, že vyobrazení postavy učitele ve filmu odpovídá představám filmového autora, který tímto způsobem může nepřímo ovlivňovat divákovu představu o škole a učitelích obecně. Proto se snažím zjistit, jaký je obraz učitele ve filmu, a to skrze konstrukci ideálních typů filmových učitelů, které vycházejí z tematické analýzy filmových scén. Výslednou typologii srovnávám se zavedenou typologií učitelů. Typologií pro srovnání volím více, z modernějších typologií jsem vybrala tu podle J. Prokopa (2003) a jako druhého zástupce modernějších typologií pak typologii podle G. Fenstermachera a J. Soltise (2008). Dále mnou vykonstruované ideální typy srovnávám s typologiemi staršími, a to konkrétně s typologií podle Ch. Caselmana a W. O. Döringa<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Informace o typologiích Ch. Caselmana a W. O. Döringa čerpám z knihy Zormanové (2014), primární díla těchto autorů jsem našla pouze v německém originále a neměla jsem tak k informacím dostatečný přístup

### 3 Typologie učitelů

Abych mohla v rámci vlastního výzkumu konfrontovat mnou vytvořené ideální typy s typologiemi, které jsou dostupné v literatuře, považuji za nutné tyto typologie nejprve představit a popsat.

Podle J. Vašutové (2002) je typologie učitele založená na dominantních charakteristikách učitele. Tyto charakteristiky mohou být profesního, ale i osobního rázu a rozhodně nemají sloužit jako základ škatulkování, jak by se na první pohled mohlo zdát. Typologie učitelů se dají využít v rámci sebereflexe jednotlivců pro své srovnávání charakteristických vlastností. Každá typologie staví typy učitelů na jiných charakteristikách, může se např. odvíjet od výchovných stylů nebo naopak zohledňovat k čemu učitel upírá svůj zájem (Vašutová 2002: 32).

K účelům mého výzkumu jsem vybrala celkem čtyři různé typologie, dvě jako zástupce typologií novějších a zbylé dvě představují zástupce typologií starších. Za starší typologie považuji typologie W. O. Döringa a Ch. Caselmanna. Obě typologie se mohou zdát zastaralé, protože v dnešní době již existuje mnoho typologií modernějších, které flexibilně reagují na proměny role učitele.

#### 3.1 Typologie J. Prokopa

V rámci změny role učitele v průběhu času J. Prokop (2003) rozděluje učitele do tří typů podle hlediska, jak učitel reflektuje ve své praxi změny ve společnosti a vzdělávání a jaké důvody ho k tomu vedou. V konstruování této typologie se inspiroval odpověďmi, které uvádí D. Schön, H. Giroux a J. L. Kinchelou na otázku, jací by měli být učitelé reflektující změny ve společnosti. V případě učitele reflektivního praktika se inspiroval D. Schönem, v případě transformačního intelektuála H. Girouxem a v případě postformálního praktika J. L. Kinchelouem.

Termínem *reflektivní praktik* je označován učitel, který se svým způsobem stává badatelem vlastní praxe. Průběžně analyzuje praktické situace a nahlíží na ně nezávisle na dosavadní teorii.

*Transformační intelektuál* se snaží posunout cíle školy k budování lepší společnosti. V roli učitele se snaží o rozvoj demokratického systému ve společnosti, proto vnímá potřeby kulturního okolí a snaží se do dění ve svém okolí aktivně zapojovat.

Učitel *postformální praktik* přistupuje ke svému jednání reflexivně, v rámci výuky se snaží žáky aktivně zapojovat a jeho cílem je, aby si obraz o světě vytvářeli sami od sebe, na základě svých zkušeností. Jeho myšlení je provázané se společenským kontextem (Prokop 2003: 59-60).

### **3.2 Typologie Fenstermachera a Soltise**

Tato typologie je považována za jednu z modernějších typologií osobnosti učitele a je založena na stylu, jakým učitel vyučuje. Rozlišuje tři typy vyučování:

*Exekutivní přístup* chápe učitele jako manažera, který je systematický a výuku má dobře zorganizovanu. Řídí učení žáků ve všech svých aspektech, kterými jsou získávání znalostí, dovedností, vědomostí a kompetencí. Hlavním cílem učitele je, aby žáci dobře ovládali učivo. Učitel se o potřeby a zájmy žáků zajímá jen okrajově, ne-li vůbec (Fenstermacher, Soltis 2008: 23 - 31).

*Přístupem facilitačním* se učitel zaměřuje na každého žáka individuálně, snaží se rozvíjet jeho schopnosti v rámci individuality každého žáka, což má vést k tomu, aby žák lépe poznal svou individualitu, své dobré a špatné stránky, uměl se ohodnotit a vážit si svých schopností a tyto charakteristiky uměl i využívat v praxi. Učitel, který vyučuje v rámci facilitačního přístupu, usiluje o to, aby vzdělávání mělo pro žáky osobní význam, nesnaží se je příliš kontrolovat a klade důraz na jejich vlastní iniciativu v rámci zájmů každého z nich (Fenstermacher, Soltis 2008: 39 - 46).

*Liberální přístup* označuje styl výuky, kdy učitel pojímá vzdělávání jako nástroj k mnohem vznešenějšímu cíli: osvobodit lidskou mysl poznáním nejrůznějších aspektů světa. I v tomto přístupu hraje získávání znalostí hlavní roli, na rozdíl od přístupu exekutivního, kde nabytí znalostí představuje cíl, v rámci přístupu liberálního je prostředkem. Tyto znalosti nepředstavují nějaký soubor údajů a faktů, které se žák musí naučit, ale tvoří je myšlenky teorie a postupy, které žákovi umožní lépe uvažovat a chápat okolní svět. Učitel v rámci výuky vystupuje jako vědec, badatel a snaží se stejný přístup navodit i u svých žáků a tím je naučit kriticky přemýšlet (Fenstermacher, Soltis 2008: 59 - 67).



### 3.3 Typologie W. O. Döringa

Kohoutek (1996: 24 - 26) uvádí, že W. O. Döring postavil svou typologii učitelů na základě typologie osobnosti, kterou sestavil německý psycholog Eduard Spranger. Jeho teorie osobnosti je založená na hodnotách upřednostňovaných v životě a tyto charakteristiky logicky reflektuje i Döringova teorie, ve které se nachází šest typů učitelů:

*Typ náboženský:* pro učitele tohoto typu je charakteristická silná víra v Boha, v rámci které pojímá vše, co dělá. Jako osobnost takový učitel působí pedantky a neumí se žákům přiblížit a pochopit je.

*Typ estetický:* tento typ učitele se na rozdíl od typu náboženského dokáže žákovi přiblížit a vycítit jeho potřeby, působí nezávislým dojmem, klade důraz na harmonii, krásu a styl.

*Typ sociální:* o své žáky a jejich potřeby se aktivně zajímá a ve svých požadavcích není přísný ani náročný. Jeho charakteristickými vlastnostmi jsou tolerance, trpělivost a vstřícnost. U žáků bývá oblíbený.

*Typ teoretický:* v požadavcích na své žáky je velmi náročný, styl jeho výuky je charakteristický důrazem na vyučovaný předmět a to na úkor jeho zájmu o žáky

*Typ ekonomický:* tento typ učitele vyučuje s důrazem na praktičnost, jeho žáci se učí své znalosti prakticky využívat a samostatně pracovat, originalita a fantazie nemá v jeho hodinách místo

*Typ mocenský:* charakteristickým znakem tohoto typu učitele je důraz na prosazení jeho vlastní osobnosti a převahy, žáci se ho bojí, s čímž on je spokojen. Rád žáky trestá a napomíná ( Zormanová 2014: 45).

### 3.4 Typologie Ch. Caselmannna

Tuto typologii Ch. Caselmann představuje v roce 1949 ve svém díle *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Rozlišuje učitele podle dvou kritérií, které se odvíjejí od toho, k čemu směřuje učitel svůj zájem.

*Učitel logotrop* klade důraz na žáka ve spojitosti s předmětem, který učitel vyučuje. Jeho cílem je, aby si žák v jeho předmětu osvojil co nejvíce znalostí.

*Učitel paidotrop* se zaměřuje na žáka jako na osobnost a snaží se mu pomoci s formováním a rozvíjením své osobnosti (Zormanová 2014: 46), (Čáp 2001: 265).

Další Caselmannova typologie se nezakládá na vztahu učitel - žák, ale na přístupu učitele k výuce a uplatňování didaktických postupů. Dalšími typy tedy jsou typ vědecko-systematický, typ praktický a typ umělecký (Dyrtová, Krhutová 2009: 20).

## **4 Vliv filmu (médii)**

Stejně jako učitel předává informace a fakta svým žákům, i film jako masové médium předává divákovi určité informace o světě. Film navíc značně potlačuje míru objektivitu předávaných informací, a to především díky omezené možnosti následné diskuze.

### **4.1 Doba komunikace**

Každá epocha v dějinách lidstva je něčím charakteristická. Dříve se společnost rozvíjela zejména v oblasti techniky a doba byla označována za industriální, dnes je doba charakteristická tendencí komunikovat, a proto je nazývána dobou informační. Ve zmíněné době informační mají nezastupitelnou úlohu masová média, která jsou dostupná téměř všem členům moderní společnosti (Kraus, Poláčková 2001: 61 - 63).

Cíle médií jsou různé. V každém případě však mediální komunikace neobsahuje pouze samotné informace, spolu se zamýšleným sdělením reflektuje i hodnoty a postoje komunikujících, a zahrnuje tak charakter doby, ve které žijeme (Kraus, Poláčková 2001: 63 - 65). To potvrzuje i Jirák s Köpplovou (2011), kteří tvrdí, že média v rámci svých sdělení zobrazují společnost, zrcadlí její normy, hodnoty a pravidla a svým příjemcům předkládají konstrukci reality (Jirák, Köpplová 2011: 165).

Tomu přispívá fakt, že v rámci komunikace funguje většina médií pouze jedním směrem, a to ke svým příjemcům, kteří jsou v rámci této komunikace v pasivní roli a informace tak pouze přebírají (Jirák, Köpplová 2011: 21). Média tedy absencí styku s autorem sdělení potlačují prostor pro následnou diskuzi všem svým recipientům bez ohledu na vzdělání, věk nebo osobní zkušenosti a tím získávají sílu ovlivňovat pohled jedince na svět (Kraus, Poláčková 2001: 73).

Média zároveň hrají důležitou roli v procesu socializace (Brzezinski 1993: 57). Média pomáhají vytvářet nové sociální vazby ve společnosti, sdružovat osoby stejného smýšlení a pomáhají jedinci uvědomit si a najít své místo ve společnosti (Jirák, Köpplová 2011: 21 - 22). Funkce mediální komunikace je ve společnosti nepostradatelná - napomáhá vytváření společenských skupin, upevňuje mezilidské vztahy, spolupráci, soupeření a konkurenci (Kraus, Poláčková 2001: 61 - 65).

## **4.2 Vliv filmu**

Jedním ze silných komunikačních médií je film a to především díky jeho možnosti působit na opravdu široké publikum diváků. V dnešní době tvoří filmy nedílnou součást života téměř každého z nás. Film vnímáme jako zábavu, slouží nám, když chceme relaxovat, ale setkáváme se s ním i na místech, jako např. v letadle nebo autobuse, kde má za úkol zkrátit nám dlouho chvíli. To vše však není pouhým dílem náhody, ale záměrem filmu. Filmy jsou totiž vytvářeny schválně takovým způsobem, aby diváky ovlivňovaly (Bordwell, Thompson 2011: 23).

Podle Monaca (2004) má film v moderní době dvě zásadní role – sociopolitickou a psychopolitickou. Role sociopolitická vychází z předpokladu, že film je rozšířeným a populárním jevem. Z tohoto hlediska film určitým způsobem reflektuje společnost a způsob, jakým je do ní integrován, má možnost ovlivnit mnoho lidí a divák ve výsledku hodnotí působení filmu jako celek (Monaco 2004: 260 – 261). Filmoví tvůrci dobře vědí, že film dokáže zapůsobit na masu lidí, a proto jsou filmy vytvářeny takovým způsobem, aby diváky ovlivňovaly (Bordwell, Thompson 2011: 23).

Další způsob, jakým na nás film působí, je označován jako psychopolitický, protože silně a přesvědčivě reprezentuje realitu, a to v pohodlí našeho domova (Monaco 2004: 261). Filmy nám umožňují prožívat zážitky, které bychom jinak neprožili, navštěvovat místa, která bychom jinak neviděli, vzbuzují v nás emoce a podněcují naši mysl (Bordwell, Thompson 2011: 23). Působení filmu je v tomto případě označováno za osobní. Díky těmto dvěma politickým aspektům je film médiem, které mění způsob, jakým svět vnímáme a jak se v něm chováme, a přitom není možné jasně odlišit příčinu a následek.

Z předchozích řádků vyplývá, že film zachycuje společnost z pohledu svého autora, vypovídá o jeho postojích a názorech a prostřednictvím těchto sdělení spoluvytváří naši realitu. Takové konstruování a následné předkládání sociální reality divákovi odpovídá myšlenkám sociálního konstruktivismu, o který se právě z těchto důvodů v rámci mého výzkumu opírám.

## 5 Symbolický interakcionismus

Přístupu symbolického interakcionismu podle G. H. Meada (1967) využívám v mém výzkumu v rámci analýzy filmů.

### 5.1 Interakce v rámci školního prostředí

Vašutová (2002) uvádí, že samotné vyučování je založeno na interakci učitel – žáci. Role učitele je v tomto případě vyučovat, role žáka se může různit v závislosti na jeho stylu učení, očekávání a motivaci. Tyto interakce, odehrávající se v prostředí školy a třídy, nastávají v případě, že se učitel a žák navzájem ovlivňují jako dva koexistující subjekty (Vašutová 2002: 20). To ostatně potvrzuje i Čáp (2001), který tyto interakce popisuje v rámci pedagogické komunikace. Komunikace je zcela přirozenou potřebou člověka a interakce se svým okolím přímo vyhledává. Pedagogická komunikace se dělí do několika typů, v závislosti na tom, kdo je příjemce a kdo vysílatel, jaký je účel komunikace a jakým způsobem tyto interakce probíhají (Čáp 2001: 268 - 269). V mém výzkumu považuji za důležité neopomenout v rámci tematické analýzy fakt, že tyto interakce mohou mít formu verbální i neverbální komunikace.

### 5.2 Symbolický interakcionismus

Jak jsem již uváděla výše, vyučování je založeno na interakcích a právě proto se na interakce zaměřuji v rámci mé tematické analýzy. K tomu využívám přístup symbolického interakcionismu, a to tím způsobem, že filmové scény, které analyzuji, chápu jako situace založené na interakcích, které utvářejí nejenom danou scénu, ale i charaktery postav, které spolu komunikují a předáváním symbolů tak řídí své jednání.

Základy symbolického interakcionismu položil G. H. Mead (1967). Tento přístup je založený na myšlence, že v každé sociální interakci se nacházejí symboly, kterým každý z nás přikládá subjektivní významy. Tyto symboly člověk v rámci interakcí přirozeně přejímá a na jejich základě následně řídí své jednání (Mead 1967: 189 - 190). Sociální interakce jsou tedy založené na procesu myšlení, díky kterému můžeme odhalit příčiny, které k jednání člověka vedou. Prostředí, ve kterém se interakce odehrává, nevzniká náhodou, ale na základě toho, jak ho definujeme a jaký smysl mu skrze subjektivní významy symbolů dáme. To ovlivňují naše předchozí zkušenosti, na základě kterých jednáme a následně posuzujeme (Charon 2007: 28 - 29).

Abychom mohli pochopit lidské jednání, musíme se soustředit na několik faktorů, které toto jednání dělají tím, čím je: sociální interakce, lidské myšlení, prostředí, ve kterém se interakce odehrává, předchozí zkušenosti a předpoklad, že se lidé aktivně podílejí na svém jednání (Charon 2007: 28 - 29). Pokud jsme schopni chápat rozsah lidského jednání, můžeme se vžít do role jiného člověka a na situaci se dívat z jeho pohledu. V takovém případě můžeme tento pohled na situaci využít jako jakousi kontrolu našeho jednání a sociálních norem (Hendl 2005: 84).

Shrnutím uvedeného přístupu je tzv. Thomasův teorém: „Jestliže lidé definují situace jako reálné, pak jsou reálné ve svých důsledcích“ (Hendl 2005: 84).

V souladu s přístupem symbolického interakcionismu se v rámci tematické analýzy nezaměřuji pouze na jednání učitele, který mne zajímá primárně, ale sleduji i subjekty, se kterými přichází do interakce. Nejčastěji to jsou žáci nebo kolegové, případně rodiče žáků. Scény se snažím pojímat komplexně, protože to, jak učitel jedná, z části závisí i na situaci, ve které se nachází a tedy i na subjektu, se kterým je v interakci a žádná z těchto složek nesmí být opomenuta. V tomto smyslu jsou pro mne v roli výzkumníka důležité interakce. Stejně jako spolu komunikují dva subjekty ve filmu, který analyzuji, autor tohoto filmu jeho prostřednictvím komunikuje s divákem. Z toho důvodu jsem se rozhodla přistupovat k mé tematické analýze z hlediska konstruktivismu.

## 6 Konstruktivismus

Sociálnímu konstruktivismu daly základy P. Bergman a T. Luckmann (1999). V jejich podání je reálný svět neboli tzv. realita každodenního života jedince chápána jako soubor myšlenek a činností lidí, které ho zároveň reálným udržují. Každý jedinec však má na realitu svůj subjektivní názor, který se zároveň v utváření reality promítá (Berger, Luckmann 1999: 25 - 29). Hendl (2005) uvádí, že pohled na svět je utvářen na základě individuálních i kolektivních znalostí v různých kontextech. Kolektivní znalost se utváří v rámci sociálních interakcí, v rámci kterých se zároveň konstrukt sociální reality vytváří. Ovšem díky neustálým interakcím a komunikaci žádný konstrukt reality neexistuje sám o sobě, neustále se mění v závislosti na aktuálním kontextu a interakci (Hendl 2005: 91).

Každý jedinec lidské společnosti vnímá sociální realitu trochu jiným, individuálním způsobem. Sociální realita, kterou jedinec vnímá, závisí na situacích, v jakých se konkrétně nachází, protože právě v rámci těchto situací se sociální realita utváří. Pokud jsme tedy v roli diváka a díváme na filmy, ve kterých sledujeme postavu učitele ve školním prostředí, nevědomky si v tu chvíli konstruujeme obraz učitele a škoře na základě informací, které nám podává film. Tento konstrukt sociální reality je v daném okamžiku natolik přesvědčivý, že ho bereme jako přirozenost a nemáme potřebu ho nějakým způsobem ověřovat. Zároveň však do tohoto konstruktu pronikají naše vlastní zkušenosti s prostředím školy a učitelí. Tyto dvě sféry se částečně překrývají a díky spojení těchto informací, které pocházejí z odlišných zdrojů, si vytváříme pohled a názor na toto prostředí. Pokud budeme o škole a učitelích mluvit s přáteli, pravděpodobně bude jejich pohled na tuto věc odlišný, možná jen nepatrně, možná značně. Jejich pohled, názory a myšlenky mohou doplnit ty naše. To je zapříčiněno právě tím, že každý z nás má o sociální realitě jiné představy, protože každý ji vnímá jinak, právě na základě svých zkušeností, dosavadních poznatků a interakcí s ostatními lidmi (Berger, Luckmann 1999: 25 - 29).

Sociální realita našeho světa je tedy pouhou konstrukcí, která je vytvářena námi samými, a my, jakožto členové společnosti, si ji na základě našich poznatků a zkušeností interpretujeme a následně svůj pohled na ni vkládáme do dalších interakcí a komunikací, které sociální realitu tvoří. I film je výtvořem člověka a stejně tak, jako



my jeho dílo vnímáme a interpretujeme každý trochu jinak, ono samo je interpretací světa někoho jiného – svého autora.

U jednotlivých filmů, nebo přesněji řečeno scén, se kterými pracuji v rámci mého výzkumu, předpokládám, že jsou obrazem reality takové, jak ji chápe její autor, tedy že i tato díla jsou sociálním konstruktem reality. Ač se může zdát, že do žádné interakce nepřicházejí, komunikují se svými diváky, kteří tento konstrukt přejímají v rámci své každodenní reality. Film jako konstrukt sociální reality interpretuje poznatky a zkušenosti svého autora a tyto dává do interakce se svými diváky. V roli výzkumníka se také dostávám do role diváka. V rámci interakce tedy přejímám sociální konstrukt reality, jako kterýkoli jiný divák. V roli výzkumnice je pro mne tento konstrukt právě tím nejdůležitějším, co sleduji. I když tedy tento konstrukt přejímám, zároveň ho zkoumám. To je jádrem mé tematické analýzy, díky roli diváka vnímám filmový obraz tak, jak na diváka působí a jakým způsobem vniká do jeho sociální reality a formuje ji. V roli výzkumnice mám na paměti, že obraz, jaký vidím, je umělým konstruktem svého autora, zakládá se na jeho zkušenostech a názorech a má tu moc ovlivňovat svého diváka a jeho pohled na svět.

## 7 Metodologie

Metodologická část mé práce je rozložena do tří fází. První fáze je založená na sledování a následné tematické analýze filmů. Konkrétně analyzuji postavu učitele ve filmových scénách a hledám odpovědi na výzkumné otázky. Z těchto dat vytvářím charakteristiky jednotlivých postav a na základě nejvýraznějších rysů těchto charakteristik konstruuji ve druhé fázi ideální typy filmových učitelů. V poslední fázi konfrontuji mnou vykonstruované ideální typy s typologiemi učitelů, které jsou dostupné v literatuře.

### 7.1 Výběr filmů

Cílem mé práce je zjistit, jaká je postava učitele v českém filmu, a proto dříve než se začnu věnovat jednotlivým fázím výzkumu, vysvětlím kritéria, na základě kterých shledávám filmy jako vhodné k analyzování.

Výběr filmů se zakládá na dvou úrovních, v každé úrovni se objevuje několik kritérií.

Jelikož mne zajímá prostředí české školy a postava českého učitele, vybírám pouze české filmy. Vybírám jen filmy, seriály do analýzy nezařazuji kvůli jejich kontinuitě, v rámci které se charaktery postav mohou vyvíjet. Bohužel není v možnostech této práce kontinuální charakter postavy zcela postihnout. Filmy musí být hrané, animované filmy mému výběru nevyhovují. Dalším kritériem v této fázi výběru je rok natočení filmu. Časové rozmezí, ze kterého filmy vybírám, se pohybuje mezi lety 1989 - 2012. Filmy z roku 2013 jsem již do výběru nezařadila, protože některé z těchto filmů nebyly v době vzniku mé práce v distribuci na DVD, a proto nebylo možné je podrobit analýze. Z druhé strany časového období jsem jako mezník zvolila rok 1989, a to ze dvou důvodů:

- 1) z pohledu věcného rok 1989 představuje mezník mezi totalitním a demokratickým režimem v naší společnosti. Tento přechod měl vliv i na česká média. Spolu s příchodem nové legislativy se změnila vazba médií na stát, s tím souvisela změna obsahu, funkce i postavení ve společnosti. Média již nebyla využívána k politické propagandě a ideologii. To vše se týkalo i filmové tvorby, nástup nové doby poskytl filmařům větší svobodu při tvorbě (Bednařík, Jirák, Köpplová 2011: 364 - 365). Nepovažuji za vhodné zařazovat do analýzy filmová díla, která vznikala v různých dobách a za různých

podmínek, výsledky takové analýzy by mohly být zkreslující. Proto jsem vybrala filmy, které byly natočeny po roce 1989.

- 2) z praktického pohledu pro mne rok 1989 vymezuje časové období. Českých filmů, ve kterých se vyskytuje postava učitele, bylo podle mé rešerše natočeno mnoho a není v možnostech mé práce zařadit je do analýzy všechny. Proto jsem přistoupila k omezení výběru filmů z hlediska časového období 23 let. To zároveň odpovídá politickým změnám, které filmovou tvorbu ovlivnily.

Ve druhé úrovni musí film splňovat požadavek, aby se alespoň z části odehrával ve školním prostředí a objevovala se v něm postava učitele. Postava učitele nemusí ve filmu přímo vykonávat učitelskou profesi, musí se však jednat o pedagoga vyučujícího na základní nebo střední škole a to z důvodů, že základní a střední škola jako instituce hrají významnou roli v životě jedince, jak uvádím v kapitole 2.2 Role školy.

Na základě výše uvedených kritérií jsem si nejprve vytvořila seznam filmů, které jsou vhodné k zařazení do výzkumu. Výběr jsem prováděla pomocí webových stránek Filmové databáze (Fdb.cz), kde jsem si v sekci „Katalog filmů a osobností“ zvolila pouze české filmy natočené v časovém období 1989 – 2012. Poté jsem se věnovala obsahům jednotlivých filmů a snažila se zjistit, zda se v nich objevuje postava pedagoga, nebo zda se děj alespoň z malé části odehrává ve školním prostředí. Pokud jsem v obsahu nenalezla informaci, zda se ve filmu objevuje postava učitele, nebo zda se alespoň z části odehrává ve školním prostředí, pokoušela jsem se získat více informací například na webových stránkách Československé filmové databáze ([www.csfd.cz](http://www.csfd.cz)) nebo fulltextovým vyhledáváním a pročítáním recenzí.

Ne u všech filmů bylo čtení obsahu nutností – u některých titulů jsem z vlastní zkušenosti věděla, zda se v nich školní prostředí objevuje, či nikoli – např. film *Obecná škola* (1991), *Báječná léta pod psa* (1997), *Výchova dívek v Čechách* (1997), *Jak se krotí Krokodýli* (2006) nebo *Gympel* (2007). Abych si byla jistá, že jsem do výzkumu zahrnula opravdu všechny filmy, mnou vytvořený seznam jsem zkontrolovala se seznamem T. Menšíkové (2012), který uvádí ve své diplomové práci na téma *Obraz učitele a školy v českých hraných filmech z let 1989 až 2010*. Zároveň jsem výběr nechala ověřit třetími osobami, což se ukázalo jako vhodné řešení, které dopomohlo k doplnění filmů, které jsem opomenula.

Na základě těchto kritérií jsem do výzkumu zařadila 48 filmů, jejich seznam příkládám v příloze č. 1

## **7.2 Analýza postavy učitele ve filmu**

Jak jsem již uváděla dříve, první fáze mého výzkumu spočívá v tematickém analyzování postavy učitele v českých filmech. Výzkumný design této fáze výzkumu je vytvořený přímo pro účely tohoto výzkumu a je inspirován mnohonásobnou případovou studií.

Podobnost s mnohonásobnou případovou studií sledávám v předmětu výzkumu, který může představovat např. osoba nebo skupina osob. Některé výzkumy vyžadují zkoumání více případů a jednotlivé výsledky se poté porovnávají a dávají do souvislostí. Tento způsob šetření se nazývá mnohonásobná případová studie. Její výsledky jsou považovány za průkaznější než výsledky šetření provedeného pouze na jednom případě (Sedláček 2007: 98, 106). Předmětem mého výzkumu je více případů. Za případy považuji filmové scény, ve kterých se vyskytuje postava učitele, ať již přímo nebo nepřímo. Termínem přímo označuji ty scény, ve kterých učitel fyzicky vystupuje. Za nepřímé zobrazení osoby pedagoga považuji naopak scény, ve kterých postava pedagoga přítomna není, nicméně se o učiteli hovoří, např. mezi žáky nebo rodiči, nebo ve kterých se o učiteli jinak jedná. Pro tento výběr případů jsem se rozhodla, abych postihla i názory ostatních postav, objevujících se ve filmu. I názory jiných postav na postavu učitele mohou vypovídat o jeho charakteru, přístupu k žákům a k profesi učitele.

Dále Sedláček (2007) uvádí, že využití případové studie jako výzkumného designu je možné v případě, že výzkumník chce určitý jev popsat, zjistit, jaký je, a přitom nad tímto jevem nemá žádnou, či téměř žádnou možnost kontroly. Avšak v žádném případě se tento design výzkumu nemůže zakládat na náhodném výběru, ba naopak, výběr případu se musí zakládat na výzkumných cílech a otázkách a společně musí korespondovat. Výběr případu je jedna z nejpodstatnějších částí výzkumu, a proto by se jí měla věnovat dostatečná pozornost. Další způsob dělení případové studie je založen na cílech, které studie podává. Je možné provádět deskriptivní, exploratorní, explanatorní a evaluační případové studie. U každého z těchto typů se předpokládá, že výzkumník využije jiný způsob analýzy empirických dat, ovšem v rámci případové studie neexistuje přesný návod, jak data analyzovat, stejně jako je každá případová studie výjimečná, je originální i samotná analýza a interpretace (Sedláček 2007: 96 - 109).

Výzkumným designem mnohonásobné případové studie jsem se neinspirovala pouze ve výběru případů, ale také v jeho cílech. Snažím se popsat, jaký je obraz postavy

učitele ve filmu, jaké má tato postava charakteristiky, proto se nabízí srovnání s deskriptivní případovou studií. Nad obrazem učitele ve filmu však nemám žádnou možnost kontroly, jelikož film je již natočený a já ho pouze sleduji, nemám tedy možnost jakýmkoli způsobem do tohoto obrazu zasáhnout.

Takto získaná data následně analyzuji pomocí tematické analýzy, podle Šed'ové (2007: 229 - 230), nejprve provádím otevřené kódování a poté již v analýze postupuji v rámci jednotlivých témat. Tato témata pro mne představuje přístup učitele k žákům a přístup učitele ke své profesi. Systém kategorií je v každém tématu trochu jiný. Výstupem této analýzy jsou charakteristiky postav učitelů ve filmu a dále je využívám ke konstrukci ideálních typů

### **7.3 Ideální typy**

Ideální typy tak, jak je pojímá M. Weber (2009: 7-64) ve svém díle „Objektivita“ sociálně-vědního a sociálně-politického poznání<sup>9</sup>, představují pro mou práci podstatný metodologický nástroj. Tohoto konceptu využívám v mém výzkumu, ve kterém ideální typy učitelů, které vytvářím, spojují obraz učitele v české filmové tvorbě s již zavedenými typologiemi pedagoga.

Ideální typy jsou ve své podstatě utopií, jsou myšlenkovým obrazem, který se reálně nikde ve společnosti nevyskytuje. Slouží především pro účely analýz a výzkumů ke srovnávání s realitou v rámci zjištění, nakolik se tento myšlenkový obraz realitě blíží a jakým způsobem se od něho naopak odchyluje. Ideální typ vzniká vyabstrahováním dominantních rysů sociálního jevu, které jsou následně stupňovány, aby mohly být spojeny ve vnitřně jednotný myšlenkový obraz (Weber 2009: 44). Ideální typy představují podstatnou, troufám si říci až nejdůležitější část mého výzkumu. Konstruováním ideálních typů vytvářím umělý obraz postavy učitele v českých filmech. Tyto konstrukty vytvářím na základě nejdominantnějších charakteristik postav učitelů v českých filmech, které jsou výsledkem tematického kódování v první fázi výzkumu v rámci analýzy filmu.

Ideální typy konstruujeme syntézou kulturních významů, které jevům přiřkládají aktéři; v případě mého výzkumu tyto kulturní významy představují charakteristiky

---

<sup>9</sup> Tento článek je součástí knihy *Metodologie, sociologie, politika*, kterou uspořádal V. Havelka, ale jako autora nese M. Webera WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika*. 2., opr. vyd. Překlad Miloš Havelka. Praha: Oikoymenh, 2009, 351 s. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 27. ISBN 978-807-2983-896.

jednotlivých postav učitelů ve filmu. Z tohoto hlediska je pojem *determinován logikou subjektivního smyslu*. Objektívni hledisko pojmu představuje výzkumníkův teoretický zájem, který tvoří druhou část konstrukce ideálních typů. Výzkumníkův zájem je v mém případě založen na dvou faktorech, podle kterých cílím otázky v první fázi výzkumu. Tyto faktory představuje učitelův přístup k žákům a učitelův přístup k vyučování, tedy k vykonávání své profese (Kubátová 2012: 164).

## 8 Výzkum

Výzkum je rozdělen do tří částí. V první části provádím tematickou analýzu filmů. Druhou část představuje konstrukce ideálních typů. Třetí částí je diskuze, ve které ideální typy konfrontuji se zavedenými typologiemi učitelů.

### 8.1 *Tematická analýza*

Tato fáze výzkumu si klade za cíl analyzovat postavy učitelů ve vybraných filmech. V této fázi sleduji filmy a soustředím se na jednotlivé případy. Za případy považuji filmové scény, ve kterých se postava učitele vyskytuje anebo se o ní alespoň jedná, či hovoří. Výstupy této analýzy jsou charakteristiky jednotlivých postav.

Analýza probíhá ve dvou fázích: nejprve každý případ, který vyhovuje výše uvedeným kritériím, otevřeně kóduji. Poté provádím tematické kódování. To vše uvádím v předem připravené tabulce. Každou scénu, která vyhovuje výše popsaným kritériím, podrobuji zkoumání, a do předem připravené tabulky, viz příloha 2, si otevřeným kódováním zapisuji, co se v dané scéně odehrává.

Tabulka se skládá z pěti sloupců. V prvním sloupci je zaznamenán název filmu, druhý sloupec obsahuje jméno postavy učitele, který se ve filmu vyskytuje. Další tři sloupce jsou pro mne stěžejní – ve třetím sloupci provádím otevřené kódování. To má podobu bodů, či krátkých vět, kterými si zaznamenávám informace z jednotlivých scén. První kód, který v rámci otevřeného kódování zapisuji, a to z hlediska sociodemografických charakteristik postavy učitele, zahrnuje pohlaví a věk.

Jelikož film málokdy obsahuje sdělení o přesném věku postav, věk zaznamenávám v rámci tří věkových kategorií: mladší věk, střední věk a vyšší věk.

V rámci otevřeného kódování zaznamenávám vše, co vidím, v bodech, a zároveň se snažím jev postihnout co možná nejkompaktněji. Zároveň si do tohoto popisu vpisuji své osobní poznámky, které mi později mohou poskytnout cennou zpětnou vazbu.

Sloupec čtvrtý a pátý navazuje na obsah sloupce třetího, v těchto sloupcích provádím tematickým kódováním kategorizaci dat. Při tematickém kódování se držím dvou faktorů - témat, ze kterých vycházejí výzkumné otázky.

První tématem je přístup učitele ke své profesi. Kategorizaci tohoto tématu provádím ve čtvrtém sloupečku tabulky.

Druhým tématem je přístup učitele k žákům: jakým způsobem se svými žáky komunikuje, jak k nim přistupuje, jaké na ně má nároky a současně mne zajímá i zpětná

vazba, např. zda má pedagog u žáků respekt. Kategorizaci tohoto tématu provádím v pátém sloupečku tabulky.

### 8.1.1 Otevřené kódování

V prvotní fázi v rámci sledování scén – si v rámci otevřeného kódování zaznamenávám vše, co vidím, v bodech, avšak podrobně. Jev se pokouším postihnout co možná nejkompexněji – snažím se postihnout vše, co se v dané scéně odehrává. Zároveň si do tohoto popisu zaznamenávám osobní poznámky, které mi později mohou poskytnout cennou zpětnou vazbu.

Prvotní výstupy analýzy filmů jsou tedy ve formě podrobných popisů scén a jsou ryze deskriptivního rázu. Má další práce s těmito daty spočívá v kategorizaci dat. Jak jsem již uváděla výše, základní kategorie odpovídají dvěma základním faktorům, které zohledňuji ve výzkumných otázkách, a ty jsou dvě: přístup učitele k žákům a přístup učitele ke své profesi. Charakteristiky postavy učitele ve filmu bývají v rámci těchto kategorií vcelku dobře rozpracovány.

Závěrem této části analýzy je i fakt, že některé případy musely být z mého výzkumu vyřazeny, protože se ukázaly jako nedostatečné z hlediska propracování postavy učitele nebo z hlediska zobrazování školního prostředí. Jedním z příkladů nedostatečného zobrazení postavy učitele právě v roli učitele může být film *Ene Bene* (1999), ve kterém je hlavní protagonistkou bývalá učitelka, nyní již ve starobním důchodu. Zobrazení této postavy s rolí učitelky téměř vůbec nesouvisí. Jako diváci se sice dozvídáme, že protagonistka dříve učila na škole, nicméně nic dalšího se o jejím učitelském životě nedozvídáme. Film *Doktor pro zvláštní případy* (2010) je příkladem nedostatečného zobrazování školního prostředí. V tomto filmu nacházíme postavu učitele filozofie, literatury a latiny, který shání práci, a proto začne vyučovat rekvalifikační kurzy ve věznici. Prostředí věznice, ač se v něm určitý způsob výuky objevuje, bohužel nekoresponduje s pojetím školního prostředí v mé práci, a proto takové filmy nemohou být do analýzy zařazeny. Filmy, které byly z analýzy vyřazeny, příkládám v příloze č. 3

### 8.1.2 Kategorizace dat

Kategorie vytvářím ad hoc, nevznikají najednou, ale k datům se stále vracím a hledám nové souvislosti (Hendl 2005: 211). Základními kategoriemi v mém případě jsou: přístup k profesi a přístup k žákům. V rámci těchto základních kategorií jsem nejprve na základě svých poznámek, které jsem si zaznamenávala při sledování filmu, vytvořila



konkrétní kategorie. Ty jsem poté sdružovala do abstraktnějších kategorií (vyučování zaměřené na potřeby žáků, výuka zaměřená na látku, vztah k profesi učitele jako k povolání, vztah k profesi učitele jako k zaměstnání, kladný vztah k žákům, neutrální až negativní vztah k žákům, vztah žáků k učiteli). Tyto kategorie jsem poté seskupila a vztáhla k základním kategoriím takto:

### **Přístup k profesi:**

Způsob výuky:

- vyučování zaměřené na potřeby žáků: nedrží se předepsaných osnov; výuku přizpůsobuje potřebám žáků, alternativní způsoby výuky; žáky do výuky aktivně zapojuje (vyvolávání, diskutování); snaží se žáky motivovat
- výuka zaměřená na látku: učitel klade důraz na svůj předmět; učitel klade důraz na znalosti žáků

Vztah k profesi učitele:

- vztah k profesi učitele jako k povolání: svou profesi má rád, kvůli žákům; svou profesi má rád kvůli oboru, který vyučuje; svou profesi má rád kvůli předávání poznatků; deziluze ze své profese
- vztah k profesi učitele jako k zaměstnání: svou profesi má rád kvůli pozici, do které ho staví

### **Přístup k žákům:**

Vztah učitele k žákům:

- kladný vztah učitele k žákům: k žákům má blízký vztah; žáky podporuje; zajímá se o žáky i mimo školu; žáky umí ocenit; před žáky dokáže uznat svou chybu
- neutrální až negativní vztah učitele k žákům: žáky opovrhuje; žáci ho zajímají pouze jako příjemci znalostí; dává žákům najevo svou nadřazenost; žáky tělesně trestá; žáci ho zajímají pouze v ohledu reprezentace školy

Vztah žáků k učiteli:

- pro žáky je učitel autoritou (přirozenou nebo vynucenou); žáci k učiteli ne/chovají respekt; učitel je pro žáky vzorem; je u žáků oblíbený; žáci učitele poslouchají a proto výuka probíhá bez problémů

V tomto systému kategorizace platí, že podřazená kategorie tvoří charakteristiku kategorie nadřazené. Tato kategorizace je pro mne v této části výzkumu závěrem, a v mé další fázi výzkumu - při konstruování ideálních typů - funguje jako užitečná pomůcka.

Ve všech případech nebylo možné najít odpovědi na všechny výzkumné otázky. V některých případech je postava učitele vykreslená pouze z jednoho hlediska, naopak občas je postava učitele vykreslená v rozličných aspektech příliš mělce a její charakter tak není možné vystihnout. Nejlepší podmínky pro zkoumání postavy učitele nabízejí filmy, jejichž námětem je přímo školní prostředí a ve kterých se objevuje více postav pedagogů.

Ještě předtím, než přistupuji ke konstruování ideálních typů, mohu díky provedené analýze filmů odpovědět na první výzkumné otázky. Co se týká sociodemografických charakteristik postav učitelů ve filmu, tak závěr je vcelku překvapivý. České školství je značně feminizováno, to ukazuje i genderová statistika českého statistického úřadu z roku 2012, ve které nalezneme informaci, že poměr žen a mužů v profesi učitele je značně nevyrovnaný. Na základních školách vyučuje pouze 15 % mužů, na školách středních se pak toto číslo pohybuje okolo 40 % (Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví: 2012 [online]). Ve filmech je poměr ženských a mužských postav učitelů o něco vyrovnanější. Z celkového počtu 97 postav učitelů, které jsem v rámci analýzy filmů ve filmech objevila, je 57 postav ženského pohlaví a 40 postav mužského pohlaví, což údajům statistického úřadu o skutečném zastoupení žen a mužů v učitelské profesi neodpovídá. Pro lepší orientaci přikládám tabulku.

**Tabulka sociodemografických charakteristik postav učitelů ve filmech**

	Muži	Ženy
Celkem	40	57
Mladší věk	13	10
Střední věk	19	37
Vyšší věk	8	10

Dále jsem sledovala věkovou kategorii postavy učitele ve filmu. Věkové kategorie jsou následující: mladší věk, střední věk a vyšší věk. Postav učitelů mladšího věku jsem našla 23, středního věku 56 a vyššího věku 18. Rozložení věkových kategorií v rámci mužských a ženských postav učitelů je poměrně rovnoměrné, nejvíce ženských i mužských postav učitelů se nachází ve středním věku. Ženských postav ve středním

věku je 37, mužských postav učitelů ve středním věku pak 19. Nejméně se ve filmu vyskytují postavy učitele ve vyšší věkové kategorii. Postava učitele ve vyšším věku ženského pohlaví je zastoupena v 10 případech, mužského pohlaví v 8 případech. Považuji za nutné ještě jednou zmínit, že zařazení postav učitelů do věkových kategorií probíhalo na základě mé úvahy, protože informace o věku filmových postav nejsou obvyklé a nebylo tak možné zjistit konkrétní věk postavy.

Charakterové vlastnosti postav učitelů ve filmech jsou různé, ve většině případů však nejsou příliš konkrétní a mají kladné i záporné rysy. Mužské postavy učitelů mají ve filmech propracovanější charakter a jejich postavy jsou oproti postavám učitelů ženského rodu výraznější, to se projevuje i v ideálních typech, které na základě analýzy filmů konstruuji.

## **8.2 Konstrukce ideálních typů**

Abych naplnila cíl mé práce a objasnila zobrazení učitele ve filmu z hlediska typologie, navazuji na výsledky analýzy filmů konstruováním ideálních typů postav učitelů ve filmu v souladu s přístupem Maxe Webera (2009). Ideální typ je myšlenkovou konstrukcí, která vzniká nikoli jako průměr hodnot nebo charakteristik, ale postupným stupňováním významných rysů vybraných na základě souvislostí, které jsou v rámci naší imaginace objektivně možné (Weber 2009: 44-45). Pokud tedy hledám způsob, jak zkonstruovat ideální typy na základě těchto otázek, vyberu si z charakteristik, které jsem vytvořila v předchozí fázi výzkumu, ty nejdominantnější, které na uvedené otázky odpovídají. Abych zachovala teorii M. Webera (2009), tak postava učitele pro mne představuje sociální jev, za rysy daného sociálního jevu považuji charakteristiky vytvořené v rámci kategorií v první části výzkumu.

Při vytváření ideálních typů na základě kategorizace z první části výzkumu se soustředím na nejdominantnější kategorie. Zároveň musím určit dimenze, které mi budou fixovat jednotlivé typy (Hendl 2005: 212 - 213). Za dimenze pokládám dvě základní kategorie - přístup učitele ke své profesi a přístup učitele k žákům. Vytvářím si tabulku, ve které mi osu x i y tvoří právě tyto kategorie. Kategorie nacházející se na ose y mají charakter výraznější kategorie ve vztahu ke kategoriím umístěným na ose x. Výraznější kategorie hraje roli především v průniku různých kategorií, v průniku stejných kategorií je rozdílná výraznost zanedbatelná.

V průnicích os hledám v kategorizaci nejdominantnější charakteristiky kategorií s ohledem na vztah kategorií v tabulce. Tak dávám vzniknout čtyřem ideálním typům učitelů.

Charakteristiky vzniklých ideálních typů učitelů zpětně dohledávám v poznámkách z fáze otevřeného kódování.

### **8.2.1 Přístup učitele ke své profesi**

#### **Ideální typ učitele „zaměřeného na pozici“**

V průniku dvou stejných dimenzí - přístup učitele ke své profesi, sleduji v kategorizaci nejvýraznější charakteristiku v kategoriích „vztah učitele ke své profesi jako k povolání“ a „vztah učitele ke své profesi jako k zaměstnání“. Kategorii „přístup učitele k výuce“ nesleduji, protože tato kategorie postihuje nepřímo i žáky a jakýkoli vztah učitele k žákům mne nezajímá. V rámci kategorie „vztah učitele ke své profesi“

shledávám za dominantnější podkategorii „vztah k profesi učitele jako k zaměstnání“. Tato kategorie má méně charakteristik, nepůsobí tolik roztržitě jako kategorie „vztah k profesi učitele jako k povolání“. Tak vzniká ideální typ učitele „zaměřeného na pozici“.

Pro takového učitele znamená jeho postavení více než jeho žáci nebo obor, kterému se věnuje. Požadavkům nadřazených se lehce přizpůsobuje, pokud může být povýšen, udělá pro to vše možné. Jeho politické přesvědčení je nahrazeno pocitem, že je ve svém postavení důležitý. K žákům bývá strohý až přísný, dbá na pravidla. Příklady tohoto typu nalezneme ve filmu *Pelíšky (1999)*, kde tento typ učitele představuje učitel *Saša Mašláň* v podání *J. Duška*, který se díky své přizpůsobivosti režimu dopracuje až na pozici ředitele školy. Ve filmu *Gympl (2007)* tento typ může představovat *ředitelka gymnázia Mirka*, ztvárněná *E. Holubovou*, která se při návštěvách inspektora hroučí a následně kvůli němu nechává prepisovat třídní knihy. Ke studentům přistupuje pouze jako k reprezentantům školy, např. když si stěžuje, že studenti kouří před školou, rovnou přiznává, že zdraví studentů ji nezajímá, ale vadí jí, že je před školou nepořádek a nedopalky.

#### **Ideální typ učitele „zaměřeného na obor“**

Průnik dimenzí - přístup učitele ke své profesi a přístup učitele k žákům - se v tabulce nachází vpravo nahoře. Jak jsem již uváděla, kategorie nacházející se na ose y mají charakter výraznější kategorie ve vztahu ke kategoriím umístěným na ose x. V tomto případě je tedy výraznější kategorií přístup učitele ke své profesi ve vztahu k přístupu učitele k žákům. Nejvýraznější charakteristiku proto sleduji v kategoriích, které se více týkají přístupu učitele ke své profesi a zároveň se v nich objevuje nějaká charakteristika přístupu k žákům. Zaměřuji se tedy na kategorii „způsob výuky“, která je podkategorií „přístupu ke své profesi“ a zároveň obsahuje charakteristiku přístupu k žákům (přístup učitele k žákům se v této kategorii objevuje nepřímo - způsob výuky může být, ale také nemusí, zaměřen na žáky). Zde shledávám za dominantnější podkategorii nazvanou „výuka zaměřená na látku“, protože tato kategorie nemá roztržitěné charakteristiky. Takto vzniká ideální typ učitele „zaměřeného na obor“.

Charakteristiky ideálního typu učitele „Zaměřeného na obor“ jsou následující: Předmět, který vyučuje, pro něj představuje podstatu profese. Na žáky je přísný a vyžaduje, aby látku pečlivě ovládali. Jak žáci prospívají v jiných předmětech, pro něho není tolik důležité, proces vzdělávání zakládá na předmětu, který učí on. K žákům

přistupuje jako k celku a pouze v rámci školních povinností. Pokud jeho obor znevažují, rozčiluje se a má sklony k tomu být cholerický. Tento ideální typ učitele jsem nazvala „Zaměřený na obor“. Ve filmech se tento typ učitele objevuje ve filmu *Gympl (2007)* v postavě učitele českého jazyka a historie (ztvárněnou *J. Schmitzerem*), který se při konverzaci s kolegy na téma studenti, rozčiluje: „Nezajímá je literatura, nezajímá je historie, nezajímá je nic. Válku na ně!“. Dále můžeme vidět scénu, ve které se učitel češtiny rozčiluje, když si jeden ze studentů dovolí podotknout, že větné rozbory jsou v dnešní době již přežitkem a studentovi následně vyhrožuje propadnutím. Další paralelu učitele „zaměřeného na obor“ nacházím v postavě učitele Tkalouna v podání *Z. Svěráka* ve filmu *Vratné lahve (2006)*. V jedné scéně studentům diktuje verše *J. Vrchlického* a při poznámce jednoho z žáků, která českou poezii shazuje, se rozčílí takovým způsobem, až žákovi vyždímá na hlavu mokrou houbu.

Z hlediska popsaného přístupu učitele k žákům a ke své profesi jsem již žádnou dominantní charakteristiku neshledala, ač nemohu říci, že jsou tato témata ve filmech opomínána, ale málokdy jsou zobrazena natolik do hloubky, aby bylo možné z nich vyextrahovat dominantní charakteristiky postavy; častěji bývají jen povrchně načrtnuta.

## 8.2.2 Přístup učitele k žákům

### Ideální typ učitele „Přítel“

V průniku dvou stejných dimenzí - přístup učitele k žákům - sleduji v kategorizaci nejvýraznější charakteristiku v kategoriích „vztah učitele k žákům“. Kategorii „vztah žáků k učiteli“. V rámci této kategorie hodnotím jako dominantnější podkategorii „kladný vztah učitele k žákům“. Takto zkonstruovaný ideální typ učitele nazývám „Přítel“.

Tento termín označuje učitele, který má ke svým žákům a studentům přátelský vztah, zajímá se o ně individuálně, nejen v prostředí školy, ale i mimo ni. Z hlediska přístupu k jeho profesi zde příliš dominantní charakteristiky nejsou, ale ze všech vyplývá, že svou práci dělá rád a baví ho z různých důvodů. Příkladem pro tento typ učitele může být učitel *Tomáš z filmu Gympl (2007)*, ztvárněný *Tomášem Matonohou*, nebo učitelka *Lenka Pivoňková* v podání *Kristýny Lišky - Bokové* z filmu *Občanský průkaz (2010)*. *Tomášovi* studenti tykají a stýká se s nimi i mimo školu. Zajímá se o jejich aktivity a zájmy a v tom, co je baví, je podporuje. Se studentem Kocourkem, jehož koníčkem je sprejování graffity, se vydává „na akci“, studentce... říká, že pokud ji baví šít, měla by zkusit uměleckou školu místo trápení se na gymnáziu. Učitel *Tomáš*

přizpůsobuje výuku tomu, co studenty zajímá a baví. Se studenty jedná jako se sobě rovnými, před kolegy je brání a před pozdním omlouváním zameškaných hodin přivírá oči. Postava soudružky učitelky *Lenky Pivoňkové* ve filmu *Občanský průkaz* (2010) není tolik rozpracovaná jako postava *Tomáše v Gymplu* (2007), ale i její charakter je žákům nakloněný. Chlapce ze své třídy hájí, když si na ně přijdou stěžovat příslušníci veřejné bezpečnosti, i přesto že ví, že chlapci jednali úmyslně. Žáci jí důvěřují a svěřují se jí, což ji následně připraví o místo učitelky na základní škole. Protože ji však žáci mají rádi, přišpendlí si na oblečení květinu jako symbol jejího jména na znamení nesouhlasu s jejím vyhazovem. Ač jsou tyto dvě postavy učitelů ve filmu vyobrazeny trochu jiným způsobem, společné rysy mají, a to především v rovině zájmu a přístupu k žákům.

### **Ideální typ učitele „Autoritativní“**

Průnik dimenzí - přístup učitele k žákům a přístup učitele ke své profesi - se v tabulce nachází vlevo. Jak jsem již dříve uváděla, kategorie nacházející se na ose y mají charakter výraznější kategorie ve vztahu ke kategoriím umístěným na ose x. Výraznější kategorií je tedy v tomto případě přístup učitele k žákům ve vztahu k přístupu učitele ke své profesi. Nejvýraznější charakteristiku proto hledám v kategorii „Přístup k žákům“. Jelikož jsem podkategorii „kladný vztah učitele k žákům“ shledala nejdominantnější v jiném průniku, soustředím se na zbylé dvě podkategorie. Z těchto je dominantnější „vztah žáků k učiteli“, ve které je nejvýraznější charakteristikou autorita učitele. Tato kategorie zároveň nepřímo obsahuje i přístup učitele ke své profesi a to v charakteristice výuky, která probíhá bez problémů, protože žáci učitele poslouchají. Na základě nejvýraznější charakteristiky této kategorie – autority učitele - tento ideální typ označuji pojmem „Autoritativní“.

V otázce přístupu pedagoga k žákům je pro něho nejcharakterističtější rysem právě autorita. Tato autorita je přirozená a vzniká na základě osobnosti učitele. Žáky dokáže zaujmout, protože umí odhadnout, co od něho chtějí slyšet, ale zároveň si od nich uchovává odstup. Pokud se ve třídě objeví nekázeň, dokáže být přísný. Jeho postava není příliš podrobně vykreslena v přístupu k jeho profesi, nejvýraznějším rysem je jeho přístup k výuce - ve vyučování se příliš neřídí podle osnov a snaží se žáky zaujmout příklady z praxe. Autoritativním učitelem je např. *Igor Hnízdo*, ztvárněný *J. Trískou*, z filmu *Obecná škola* (1991). Jeho autorita je přirozená a pramení z netypického přístupu k žákům. Svou autoritativní pozici získává hned v počátku svého

působení ve třídě, když se žákům představuje s hlasitým bouchnutím do tabule. Autoritu dále posiluje férovým jednáním s žáky a ilustrováním výuky válečnými historkami, ze kterých vždy vychází jako hrdina. To vše podtrhuje vojenská uniforma, kterou učitel obléká. I když žáky fyzicky trestá, nedělá to pro upevnění své moci, ale aby se třída nezvladatelných chlapců alespoň trochu ukáznila. To dokládá scéna, když učitel hrozí vyhazov ze školy. Žáci se za něho postaví a řediteli školy tvrdí, že pan učitel Hnízdo fyzické tresty nepoužívá.

Pro ilustraci konstrukce ideálních typů připojuji tabulku, ve které jsem ideální konstruovala. Tabulku předkládám s již zkonstruovanými ideálními typy a charakteristikami kategorií, z nichž ideální typy vzešly.

**Tabulka konstruování ideálních typů a průniků kategorií**

Osa y vede vertikálně, osa x horizontálně

Kategorie nacházející se na ose y mají charakter výraznější kategorie ve vztahu ke kategoriím umístěným na ose x

	<b>Přístup k profesi</b>	<b>Přístup k žákům</b>
<b>Přístup k profesi</b>	<p><i>Zaměřený na pozici</i></p> <p><i>vztah k profesi učitele jako k zaměstnání: svou profesi má rád kvůli pozici, do které ho staví;</i></p>	<p><i>Zaměřený na obor</i></p> <p><i>výuka zaměřená na látku: učitel klade důraz na svůj předmět; učitel klade důraz na znalosti žáků;</i></p>
<b>Přístup k žákům</b>	<p><i>Autoritativní</i></p> <p><i>vztah žáků k učiteli: pro žáky je učitel autoritou (přirozenou nebo vynucenou); žáci k učiteli ne/chovají respekt; učitel je pro žáky vzorem; je u žáků oblíbený; žáci učitele poslouchají a proto výuka probíhá bez problémů</i></p>	<p><i>Přítel</i></p> <p><i>kladný vztah učitele k žákům: k žákům má blízký vztah; žáky podporuje; zajímá se o žáky i mimo školu; žáky umí ocenit; před žáky dokáže uznat svou chybu</i></p>



## 9 Konfrontace ideálních typů a typologie učitelů

Na základě dominantních charakteristik jsem vytvořila čtyři ideální typy učitele v českém filmu: učitel „Přítel“, učitel „Autoritativní“, učitel „Zaměřený na obor“ a učitel „Zaměřený na pozici“. Nejprve se tedy pokusím tyto ideální typy porovnat s typologií Ch. Caselmanna a poté s typologií W. O. Döringa. Sleduji, jaké charakteristiky mají ideální typy učitelů společné s typy učitelů podle typologií.

Přestože, nebo možná právě proto, že existuje mnoho rozličných typologií osobnosti, které jsou vystavěny na různých kritériích a popisují různé charakteristiky, nebývá obvyklé, že jedinec spadá pouze do jednoho typu. To dokládá i Nakonečný (1998), který uvádí konkrétní slabiny typologií. Zmiňuje, že jednotlivé typy se často překrývají a některé charakteristiky jsou zkrácené až přehnané (Nakonečný 1998: 353 - 354). Z tohoto důvodu předpokládám, že ani mé ideální typy učitelů nebudou ve všech případech spadat pouze do jednoho typu, proto je porovnávám s typy v rámci různých typologií.

### 9.1 Porovnání s typologií J. Prokopa

Typologie J. Prokopa (2003: 60 - 61) je vystavěna na postoji, jaký učitel zaujímá ke změnám ve školství a jaké důvody ho k tomu vedou. Jen v málo filmech se objevuje téma reformy ve školském prostředí, a proto je v rámci mého výzkumu typologie učitele postformálního praktika, reflektivního praktika a transformačního intelektuála nepostihnutelná.

### 9.2 Porovnání s typologií G. Fenstermachera a J. Soltise

Typologie G. Fenstermachera a J. Soltise (2008) je z hlediska období jejího vytvoření mému výzkumu nejbližší. Po obsahové stránce však mým cílům nevyhovuje, protože popisuje pouze styly výuky a cíle, které učitel výukou sleduje. Protože tyto charakteristiky nebývají ve filmech příliš často rozpracovány, nevyskytují se ani v mnou vykonstruovaných ideálních typech učitelů, a proto nemohu ideální typy učitelů s touto typologií žádným způsobem konfrontovat. V mém výzkumu tedy není tato typologie použitelná.

### **9.3 Porovnání s typologií Ch. Caselmanna**

Učitel logotrop a paidotrop je jasně definován na základě své orientace k žákovi a učebnímu předmětu. Ideální typ učitele „Přítele“ se jeví jako jasný paidotrop. Zajímá se o žáky individuálně, podporuje rozvoj jejich osobnosti a na učebním předmětu příliš nelpí.

Do kategorie učitele logotropa by z části spadal ideální typ učitele „Zaměřeného na obor“. Oba dva typy se snaží předat žákům co nejvíce znalostí ze svého učebního předmětu, nicméně učitel „Zaměřený na obor“ je na žáky přísný a v rámci vyučování uznává pouze obor, který vyučuje on sám. A taková charakteristika se u učitele logotropa nevyskytuje.

Porovnání učitele „Autoritativního“ a „Zaměřeného na pozici“ s Caselmannovou teorií nelze prakticky provést, protože charakteristiky jsou u každého z těchto typů různé, resp. nevypovídají o stejných přístupech a vlastnostech. Není podmínkou, že se učitel „Autoritativní“ soustředí na didaktické postupy a vyučovací předmět a snaží se svým žákům předat co nejvíce poznatků, proto se nedá řadit mezi učitele logotropy. Na druhou stranu dokáže odhadnout, čím své žáky zaujme a jak svou autoritu posílí, ale nepřistupuje k nim individuálně tak, jako tomu je u učitele paidotropa.

Učitel „Zaměřený na pozici“ se vyznačuje tím, že se soustředí na své postavení více než na cokoli jiného, a proto se také do těchto kategorií nemůže vhodně zařadit. Je sice na své žáky přísný a dbá na pravidla, to ale ještě neznamená, že by se svým žákům nemohl věnovat individuálně. Současně to ale nedokládá, že klade důraz na výuku, aby si osvojili učební látku.

### **9.4 Porovnání s typologií W. O. Döringa**

V případě této typologie se sice jedná o typy učitelů, které jsou postavené na hodnotách, které upřednostňují ve svém životě, což úplně neodpovídá, nicméně podobné charakteristiky s ideálními typy, jaké jsem v rámci analýzy vytvořila, najdeme.

Jelikož ani v jednom z ideálních typů se neobjevuje charakteristika přístupu k náboženství, mohu rovnou vyřadit typ náboženský, se kterým není možné srovnávat žádný z ideálních typů, které jsem vytvořila.

Rysy učitele „Přítele“ jsou shodné s charakteristikou učitele sociálního typu. Oba typy jsou u žáků oblíbené, zajímají se individuálně o jejich potřeby a co se učiva a učební látky týká, nejsou ani nároční. V tomto případě se oba typy shodují. Dále můžeme shledat podobné rysy v některých sférách i učitele typu estetického, a to

především v jeho přístupu k žákům. Oba dva typy učitelů se dokáží žákovi přiblížit a naslouchat jeho potřebám.

V typologii W. O. Döringa nacházíme typ učitele mocenského, který je zaměřen na prosazení vlastní autority. Ač by se na první pohled mohlo zdát, že tento typ bude vykazovat podobné rysy jako ideální typ učitele „Autoritativní“, opak je pravdou. Zatímco v případě typu učitele mocenského si učitel moc a autoritu vynucuje i za cenu, že se ho žáci budou bát, ideální typ autoritativního učitele je autoritou díky své osobnosti a respekt žáků si nemusí žádným způsobem vynucovat. I když v případě nekázně žáky trestá, nedělá tak za účelem posílení své vlastní moci. „Autoritativní“ ideální typ bohužel nevykazuje podobné rysy s žádným typem učitele v typologii podle W. O. Döringa.

Charakteristika učitele „Oborového“ se v mnohém shoduje s typem učitele teoretického, jak ho popisuje W. O. Döring. Oba dva typy kladou důraz na vyučovaný předmět, a to na úkor zájmu o žáky, na které jsou nároční.

Poslední ideální typ učitele, je učitel „Zaměřený na pozici“. Jeho charakteristiky o něm vypovídají, že je výrazně hodnotově založený - jeho hlavní hodnotou je jeho profese a postavení, které mu jeho pozice nabízí. Tyto charakteristiky částečně odpovídají v typologii W. O. Döringa mocenskému typu učitele, který klade důraz na prosazení vlastní osobnosti.

#### **9.4.1 Shrnutí výsledků diskuze**

Zobrazení učitele ve filmu není úplně jednoznačné. Jak je vidět z předchozího srovnávání ideálních typů učitelů, které vznikly na základě zobrazení učitele v českých filmech, ideální typy učitelů v některých případech naprosto odpovídají, v případech novějších typologií je naopak není vůbec možné se zavedenými typologiemi porovnávat.

Ideální typ učitel „Přítel“ nachází shodu v typologii Ch. Caselmana i W. O. Döringa. V případě Ch. Caselmana je to jasný paidotrop, v teorii W. O. Döringa se shoduje s učitelem sociálního typu, téměř ve všech charakteristikách. Můžeme tedy toto zobrazování učitele považovat za vycházející z reality. Tento typ učitele je vyobrazován s poměrně přesnými charakteristikami, které mu typologie přidělují.

Na opačné straně stojí ideální typ učitele „Zaměřený na pozici“. Tento ideální typ našel pouze slabou shodu, a to v typologii W. O. Döringa v rámci mocenského typu. Ač je tedy ve filmech vyobrazován, typologie s podobným učitelem, který má

charakteristiky takového rázu jako učitel „Zaměřený na pozici“, téměř nepočítají. To je pravděpodobně způsobeno tím, že učitel „Zaměřený na pozici“ pojímá profesi učitele jako zaměstnání, nikoliv jako povolání. Nyní vyvstává otázka, zda je možné, že by některé charakteristiky tohoto typu mohly odpovídat typu učitele v nějaké typologii učitelů, která v této práci nebyla zahrnuta, nebo zda bychom takový typ našli spíše v typologii lidí vykonávajících zaměstnání. Odpovědi na tuto otázku by musela předcházet kompletní analýza všech dostupných typologií učitelů a lidí vykonávajících zaměstnání, pro kterou bohužel v rámci této práce není prostor. Může však sloužit jako zajímavý námět pro některý z dalších výzkumů.

Charakteristika ideálního typu učitele „Zaměřeného na obor“ se v typologiích shoduje s mnohými charakteristikami a do ustálených typů zapadá vcelku bez problémů. Učitel zaměřený více na svůj předmět a předávání poznatků než na osobní přístup k žákům má tedy jako filmová postava i teoretický základ, ze kterého vychází, ať už jím je učitel logotrop podle Ch. Caselmanna nebo učitel typu teoretického.

Překvapujícím zjištěním je neshoda charakteristik ideálního typu učitele „Autoritativního“ s žádnou z uvedených typologií. V typologii podle Ch. Caselmanna se sice dají najít společné rysy u obou typů učitele, nicméně nejsou natolik silné, aby mohly být označeny za vypovídající. Stejně jako u ideálního typu učitele „Zaměřeného na postavení“ by ozřejmění této neshody napomohlo rozsáhlejší zmapování všech dostupných typologií učitelů.

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit, jaký je obraz učitele, který nám podává česká filmová tvorba od roku 1989.

Na základě předem stanovených kritérií jsem provedla analýzu filmů, ve kterých se vyskytuje postava učitele, abych zjistila, jaký je obraz učitele v českém filmu a jakým způsobem koreluje s typologiemi učitelů. Prvním závěrem analýzy bylo vyřazení některých filmů z dalšího zkoumání. Důvodem bylo nedostatečné propracování postavy učitele ve školním prostředí. Výstupem této části výzkumu bylo popsání sociodemografických charakteristik postav učitelů ve filmu. Zastoupení ženských postav učitelů ve filmu bylo 59 %, mužských postav učitele 41 %. To úplně neodpovídá současnému feminizovanému školství (Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví: 2012 [online]), což může být ve filmu kompenzováno tím, že mužské postavy učitelů ve filmu mají výraznější charakteristické vlastnosti než ženy.

Na základě analýzy filmů, které nebyly vyřazeny, jsem zkonstruovala čtyři ideální typy, postihující vztah učitele k žákům a vztah učitele ke své profesi. Vznikly tedy ideální typy učitele, které jsem označila termíny, jež samy o sobě vypovídají o jednotlivých charakteristikách: „Přítel“, „Zaměřený na obor“, „Zaměřený na pozici“ a „Autoritativní“.

Všechny čtyři typy byly v následné diskuzi srovnány s typologií J. Prokopa, D. Fenstermachera a J. Soltise, Ch. Caselmanna a W. O. Döringa. Ideální typy „Přítel“ a „Zaměřený na obor“ našly jasnou shodu, v případě teorie podle Ch. Caselmanna našel ideální typ „Přítel“ své charakteristiky v typu paidotropa, naopak ideální typ „Zaměřený na obor“ v typu logotropa. V typologii W. O. Döringa se ideální typ „Přítel“ shoduje se sociálním typem učitele, „Zaměřený na obor“ se naopak shoduje s charakteristikami učitele typu teoretického. Ideální typ „Zaměřený na pozici“ se nejvíce blíží mocenskému typu učitele W. O. Döringa.

Ideální typ „Autoritativní“ bohužel není možné s typy, které předkládají teorie, příliš ztotožnit, a proto by se v jeho případě nabízelo širší zanalyzování typologií, které ale není možné v rámci této analýzy obsáhnout.

Postava učitele ve filmu nachází shody v dříve vytvořených typologiích podle Ch. Caselmanna a W. O. Döringa. Novější typologie podle J. Prokopa a G. Fenstermachera a J. Soltise není možné na postavu učitele ve filmu vztáhnout. Charakteristiky, na kterých jsou tyto typologie založeny, se u filmových postav učitelů nevyskytují. Ve

filmech nenalézáme postoj učitele k reformám ve školství a v málokterém díle je komplexně zobrazen styl výuky učitele včetně cílů, které výukou sleduje. Filmoví tvůrci se v postavě učitele zaměřují především na jeho osobnost, kterou dotváří jeho vztah s žáky a přístup k jeho profesi.

V budoucích pracích na podobné téma navrhuji zaměřit se na propojení obrazu učitele, jaký nám podává filmová tvorba s pohledem diváka, tedy s tím, jaká je postava učitele ve filmu v očích diváků. Zajímavé by jistě bylo věnovat se i samotným pedagogům a jejich názoru na znázorňování učitelů a školního prostředí ve filmu.

## Summary

In my bachelor thesis I focused on the character of the teacher in Czech films made after 1989.

On the basis of predetermined criteria, I analyzed the films in which the figure of the teacher to find out what is the image of the teacher in Czech film and how it correlates with teacher typology. The first conclusion of the analysis was the exclusion of some films from further investigation. The reason was unsophisticated character teacher in the school environment .

Based on the analysis of films, I designed a four ideal types , affecting the relationship of teachers to pupils and teachers relation to their profession. The ideal types are: "Friend" , "Focus on the field " , "Focus on the position" and "Authoritative."

All four types were compared in the subsequent discussion with the typology by J. Prokop, D. Fenstermacher and J. Soltis , Ch. Caselmann and W. O. Döring .

The character of teacher in the czech film coincides with earlier made typologies created by Ch Caselmann and W. O. Döring. Newer typology by J. Prokop and G. J. Fenstermacher and Soltis is not possible relate to a teacher character in the film. Characteristics on which these typologies are based are not well designed in movies.

## Použitá literatura a zdroje:

BAUER, Dale M. *Indecent Proposals: Teachers in the Movies*. College English [online]. 1998, roč. 60, č. 3, s. 301-317 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/378559>.

BEDNAŘÍK, Petr, Jan JIRÁK a Barbara KÖPPLOVÁ. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 439 s. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-802-4730-288.

BERGER, Peter L a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. 1. vyd. Překlad Jiří Svoboda. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, 214 s. ISBN 80-859-5946-1.

BORDWELL, David a Kristin THOMPSON. *Umění filmu: úvod do studia formy a stylu*. 1. vyd. Překlad Petra Dominková, Jan Hanzlík, Václav Kofroň. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2011, 639 s. ISBN 978-807-3312-176.

BRZEZINSKY, Zbigniew. *Bez kontroly. Chaos v předvečer 21. století*. 1.vyd. Praha: Victoria Publishing, 1993.

ČÁP, Jan. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*. In: ČÁP, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. Portál, s r. o. Praha, 2001, s 55. ISBN 80-7178-463-X.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-636.

FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů: from the standpoint of a social behaviorist*. Vyd. 1. Editor Charles W Morris. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

GILLNEROVÁ, Ilona a Simona, H. HOSKOVCOVÁ. *Sociální procesy a vztahy ve škole*. In: GILLNEROVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Grada Publishing a.s., 2012, 247 s. ISBN 9788024734729.

HAVLÍK, Radomír. *Životní etapy a socializace*. In: HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

CHARON, Joel M. *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. 9th ed. Upper Saddle River, N. J., c2007. ISBN 978-013-2276-917.



KAŞKAYA, Alper, İhsan ÜNLÜ, M. Said AKAR a Meryem Özturan SAĞIRLI. The Effect of School and Teacher Themed Movies on Pre-service Teachers' Professional Attitudes and Perceived Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice* [online]. 2011, vol. 11, issue 4, s. 1778-1783 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c6c2dea8-ad19-400b-805f-b8daba0233bd%40sessionmgr4002&vid=5&hid=4202>

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-858-6794-X.

KOŤA, Jaroslav. *Funkce školy*. In: HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007b. ISBN 978-80-7367-327-7.

KOŤA, Jaroslav. *Škola*. In: HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007a. ISBN 978-80-7367-327-7.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001, 199 s. ISBN 80-731-5004-2.

KUBÁTOVÁ, Helena. Ideální typy v díle Maxe Webera. *Sociologia* [online]. 2012, vol. 44, issue 2, s. 159-178 [cit. 2014-04-25]. Dostupné z: <http://www.sav.sk/journals/uploads/05241036Kubatova1%20OK%20-%20upravena%20verzia.pdf>

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008, 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.

MEAD, George Herbert. *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Editor Charles W Morris. Chicago: University of Chicago Press, 1967, 401 s. ISBN 02-265-1668-7.

MENŠÍKOVÁ, Daniela. *Obraz učitele a školy v českých hraných filmech z let 1989 až 2010*. Brno, 2012. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/184107/pdf\\_m/Mensikova\\_Obraz\\_pedagoga.pdf](http://is.muni.cz/th/184107/pdf_m/Mensikova_Obraz_pedagoga.pdf). Diplomová práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Vedoucí práce Petr Vacek. [cit. 2014-04-02].

MONACO, James. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií: umění, technologie, jazyk, dějiny, teorie*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2004, 735 s. Albatros Plus. ISBN 80-000-1410-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozšířené vyd., v Akademii vyd. 1. Praha: Academia, 1997, 437 p. ISBN 80-200-0625-7.

PROKOP, Jan. Kritika a mýty současné školy. In: CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj spol. s.r.o., 2003, s. 17. ISBN 80-7203-064-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

SEDLÁČEK, Martin. *Designy kvalitativního výzkumu*. In: ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Analýza kvalitativních dat*. In: ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-729-0077-3.

Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Zaostřeno na ženy a muže 2012 [online]. [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/\\$File/1413123302.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/F0003691C7/$File/1413123302.pdf)

WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika*. 2., opr. vyd. Překlad Miloš Havelka. Praha: Oikoymenh, 2009, 351 s. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 27. ISBN 978-807-2983-896.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1: Seznam filmů, které byly zařazeny do výzkumu**

**Příloha č. 2: Tabulka analýzy filmů**

**Příloha č. 3: Seznam filmů, které byly z výzkumu vyřazeny na základě prvních výsledků analýzy filmů**