

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Etické aspekty v práci učitele odborného výcviku
Ethical aspects in the work of a teacher in vocational education

Jana Demková

Vedoucí práce: PhDr. Ivo Syřiště, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Etické aspekty v práci učitele odborného výcviku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 7. 2020

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Ivu Syřišovi, Ph.D. za jeho cenné rady, věcné připomínky, odborné vedení a vstřícnost při konzultacích i při vedení bakalářské práce. Děkuji také své rodině a přátelům za podporu.

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce se zabývá problematikou etických aspektů v práci učitele odborného výcviku. Cílem této práce je teoreticky popsat pedagogickou (v užším vymezení učitelskou) etiku a její aspekty a následně tyto informace prakticky aplikovat ve vlastním výzkumu, jehož obsahem budou eticky komentované kazuistiky a názory žáků i pedagogů na tyto eticky sporné případy. V teoretické části práce je využita zejména metoda analýzy odborného textu, v praktické části jsou představeny kazuistiky (v tomto smyslu jde o kvalitativní výzkum ve formě sondy do problematiky). Z práce vyplývá, že učňovské školství disponuje četnými specifiky a problémy – v současné době jde o stupeň vzdělání, který nedisponuje společenskou prestiží, a trpí materiálním nedostatkem i nedostatkem kvalitních pedagogů. S tím souvisí i skutečnost, že na učňovských oborech se více než na jiných školách koncentrují problémoví žáci a žáci se specifickými vzdělávacími potřebami (často ti, kteří se nedostali na jiné školy), z čehož vyplývají i specifické etické aspekty práce učitele odborného výcviku. Učitelé odborného výcviku se musí umět potýkat nejen s nekázní, problémovým chováním a nezájmem o obor ze strany svých žáků, ale i s jejich sníženou schopností učit se. Z práce vyplývá nutnost zkvalitnění učňovského školství, a to i v souladu s mezinárodními průzkumy, které poukazují například na nedostatečnou flexibilitu absolventů učňovských oborů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Morálka, empatie, filosofie, vzdělávání, odborné vzdělávání

ABSTRACT

The presented bachelor thesis deals with the issue of ethical aspects in the work of a vocational training teacher. The aim of this work is to theoretically describe pedagogical (in narrower definition teaching) ethics and its aspects and then apply this information in practice in its own research, the content of which will be ethically commented case studies and opinions of students and teachers on these ethically controversial cases. In the theoretical part of the work, the method of analysis of a scholarly text is used, in the practical part, case studies are presented (in this sense, it is a qualitative research in the form of a probe into the issue). The work shows that apprenticeship education has numerous specifics and problems – currently it is a degree of education that does not have social prestige, and suffers from a material shortage and a lack of quality teachers. Related to this is the fact that apprenticeship disciplines are more concentrated than problematic pupils and pupils with special educational needs (often those who have not attended other schools), which also implies specific ethical aspects of the work of a vocational training teacher. Vocational training teachers must be able to deal not only with indiscipline, problematic behavior and lack of interest in the field on the part of their pupils, but also with their reduced ability to learn. The work shows the need to improve the quality of apprenticeship education, even in accordance with international surveys, which point to, for example, the lack of flexibility of graduates of apprenticeships.

KEYWORDS

Morality, empathy, philosophy, education, vocational training

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Obecná etika	8
2.1	Obecné dějiny etiky	8
2.2	Etika v pedagogické praxi	10
3	Problematika učňovského vzdělávání v ČR.....	15
3.1	Historie	15
3.2	Vývojové trendy.....	18
3.3	Obecné zhodnocení.....	19
4	Specifika výuky v praktickém školství se zřetelem na etické problémy	21
5	Praktická část.....	24
5.1	Eticky problematické situace z pedagogické praxe	24
5.2	Ústní šetření.....	27
5.2.1	Situace č. 1.....	28
5.2.2	Situace č. 2.....	32
5.2.3	Situace č. 3.....	33
5.2.4	Situace č. 4.....	34
5.3	Řešení otázky etiky na středních odborných učilištích v praxi	36
6	Závěr	39
7	Seznam použitých informačních zdrojů.....	41

1 Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma etických aspektů v práci učitele odborného výcviku. Motivací pro výběr této problematiky byl vlastní zájem o její vývoj a řešení v současné době a dále vědomí, že prostředí, ve kterém učitel odborného výcviku svou práci vykonává, je v mnohém specifické, což má nepochybně vliv i na etické aspekty v jeho práci. V tomto kontextu je cílem práce teoreticky popsat pedagogickou (úžeji učitelenskou) etiku a její aspekty a následně tyto informace prakticky aplikovat ve vlastním výzkumu, jehož obsahem budou eticky komentované kazuistiky a názory žáků i pedagogů na tyto eticky sporné případy.

Při studiu odborné literatury k tomuto tématu jsem zjistila, že po roce 1989 bylo ke zkoumané problematice vydáno pouze naprosté minimum publikací, z nichž by bylo možné čerpat relevantní informace. Existuje sice literatura, vydaná před rokem 1989, avšak jejím problémem je zastaralost a podmíněnost tehdejšímu totalitnímu režimu. Ačkoli i v těchto publikacích lze nalézt zajímavé informace, je nutné je nejprve oddělit od tendenčních pouček a komunistického vidění světa. Dalším nedostatkem této literatury je skutečnost, že zaměřuje pozornost primárně na vztah mezi učněm a mistrem odborného výcviku, přičemž pedagog vzdělávacích předmětů se ocitá v pozadí.

Po roce 1989 se do popředí zájmu veřejnosti dostalo středoškolské studium ukončené maturitní zkouškou, přičemž zároveň začal klesat zájem o učební obory středních odborných učilišť. Společnost začala klást větší důraz na prestiž vzdělávání a na lepší pracovní místo s vyšším finančním ohodnocením. Rodiče začali umisťovat své děti na maturitní obory, neboť mysleli, že snadněji docílí lepší pracovní pozice s výhodami s tím souvisejícími. V kontextu s tímto trendem přešlo učňovské vzdělání v porevolučním období do pozadí a dostalo se na okraj společenského zájmu – poklesl zájem společnosti o řemesla a ubylo učebních oborů. To vedlo k situaci, kdy učební obory přestaly být atraktivní i pro autory odborných publikací pedagogického charakteru. Dalším důvodem sníženého zájmu o odborné zkoumání učňovského vzdělávání byla skutečnost, že implikovalo konotace s totalitním režimem, ve kterém byl kladen větší důraz na dělnické profese.

Lidé si však již začínají uvědomovat, že na trhu práce je nedostatek kvalifikovaných absolventů učebních oborů. Je třeba změnit pohled na střední odborné školy nabízející učební obory a motivovat rodiče, žáky a kantory, aby pochopili důležitost řemesel a lidí, kteří tuto práci s vysokou odborností vykonávají. Společnost si díky nedostatku odborníků řemeslných

učebních oborů začíná uvědomovat jejich potřebu a nenahraditelnost, která neklesá ani v době prudkého technologického rozvoje.

V souvislosti, s již konstatovaným nedostatkem odborné literatury, která by byla cílená na etiku práce pedagoga s žákem učebního oboru, budu ve své práci vycházet zejména z obecných publikací, týkajících se etiky pedagogické práce. V tomto kontextu v první části textu shrnu dosavadní pohled na etiku v pedagogické praxi, kterou budu následně v praktické části aplikovat na eticky problematické příklady z této pedagogické praxe. Dále se budu v teoretické části věnovat problematice učňovského vzdělání v České republice a specifickým výuky v praktickém školství s důrazem na etické problémy.

V praktické části nejprve představím eticky problematické situace z pedagogické praxe (přesněji eticky komentované kazuistiky) a následně se v rámci ústního šetření pokusím zjistit pohled žáků i pedagogů na tyto situace. Odpovědi žáků a pedagogů vzájemně komparuji, abych zjistila, jak se jejich vnímání etického aspektu modelových situací liší. Kromě toho budu zjišťovat, zda postupy uvedené v literatuře fungují v učňovském prostředí.

V závěru práce shrnu a zhodnotím přínos celé práce, přičemž nastíním základní pedagogicko-etické přístupy, kterými by se měl dle mého názoru (a paralelně dle zjištění výzkumné části bakalářské práce) pedagog při výchově žáků učňovských oborů řídit, přičemž zároveň zmíním rozdíly oproti ostatním stupňům vzdělání.

2 Obecná etika

V této kapitole bakalářské práce se budu zabývat obecnými dějinami etiky, čímž zasadím práci do širšího kontextu, a dále konkrétněji etikou v pedagogické praxi. Jelikož účelem této kapitoly není předložit vyčerpávající přehled dějin etiky, budu se věnovat pouze nejvýznamnějším filosofům, jejichž pohled na etiku vyložím stručně a takovým způsobem, abych ilustrovala vývoj přemýšlení o etice v dějinách. Subkapitola o etice v pedagogické praxi, která na tento výklad navazuje, je podstatná proto, že (jak jsem zmínila již v úvodu k této práci) odborná literatura pouze nedostatečně reflektuje etické problémy v praktickém školství, proto budu vycházet (mimo jiné) z obecných poznatků pedagogické (a učitelské) etiky, jež budu následně aplikovat na učňovské vzdělávání.

2.1 Obecné dějiny etiky

Slovo etika pochází z řeckého slova *ethos*, které má několik významů, z nichž nejdůležitější jsou „mravnost“, „morálka“, „mravní vědomí“, „mravní jednání“ anebo „mravy“. Dále toto slovo vyjadřuje bydliště, vlast anebo zvyklosti. Semrádová konstatuje, že „*různé významy slova ethos jsou spjatý s různými vývojovými etapami života lidské společnosti*“, a dále že „*původní význam slova ethos vyplývá ze vztahu mezi lidmi žijícími společně na stejném místě*“.¹ Etiku můžeme definovat jako filosofickou disciplínu, jejímž objektem zkoumání je morálka. Jejím cílem je zodpovědět otázku, jak mají lidé správně jednat.²

Stejně jako v případě jiných věd, i etika má své kořeny v antice. Antičtí filosofové rozvíjeli úvahy o tom, v čem spočívá dobrý život, jaké vlastnosti člověka jsou ideální a jaký je vztah mezi ctností a hledáním štěstí. Hlavními protagonisty etiky v antickém Řecku byli sofisté, Sókrates, Platón, Aristoteles, epikurejci a stoikové. Přínosem sofistů je relativizace jednotlivých morálních pojmů. Dále se tito filosofové zabývali problémem, zda jsou zákony dány přirozeností, nebo zda jsou lidským dílem. Sókrates obrátil pozornost etiky k životu člověka – jeho etika je eudaimonická, tedy závisí na ctnostech člověka. Podle Sókrata ctnostně jednat znamená jednat s rozumem a rozvážností. Motivací ke správnému jednání je vědění, ve správném vědění je ctnost. Díky tomuto apelu na vědění je Sókratova etika označována jako

¹ SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Etika*. Vyd. 3., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-403-0, s. 6.

² THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6, s. 14.

etický intelektualismus a je předchůdkyní dualistických etik, jež vycházejí z přesvědčení, že etické jednání je závislé na způsobu vnímání dobra člověkem.³

Sókratův žák Platón se zabýval především představou spravedlnosti a ideou dobra. Podle Platóna má člověk tři stránky, a to žádostivost, vůle a rozum. Přitom platí, že rozum má ovládat žádosti za použití vůle. Tento filosof ve svých dialozích vyložil tezi, podle které je největší ctností vědění, přičemž ctnostný život vede k blaženosti. Činění bezpráví považoval za horší zlo než utrpení. Platón připouštěl existenci duchovního světa, člověk byl podle jeho názoru včleněn do světa pozemského (kam náleželo jeho tělo) i do světa idejí (tam náležela jeho duše).⁴

Platónův žák Aristoteles byl zastáncem teorie zlaté střední cesty, dle které je špatné vše extrémní. Aristoteles nepřijal myšlenku světa idejí, kterou propagoval jeho učitel. Blaženost viděl ve ctnosti a ve správném jednání člověka, přičemž touhu po blaženosti považoval za přirozenou. Etické vztahy viděl jako realizovatelné pouze ve společnosti (polis), proto vnímal jedince vždy jako tvora společenského (*zoon politikon*). Dobro pak viděl v přátelství, kráse, bohatství, přízni bohů, moci a urozenosti.⁵

Epikurejci věřili, že počátkem i cílem života je slast – snaha po slasti je dle epikurejců vlastní všem živým bytostem. Rozlišovali mezi slastmi přirozenými a nutnými (uspokojení základních životních potřeb), přirozenými, ale nikoli nutnými (například dobré jídlo) a slastmi, které nelze považovat ani za nutné, ani za přirozené (záliba v opulentnosti a nádheře). Inklinace k nestřídmosti podle epikurejců v konečném důsledku vedla k bolesti, proto doporučovali věnovat se přirozeným slastem.⁶ Podle stoiků spočívala mravnost v žití v souladu s přírodou, přičemž žít v souladu s rozumem a přírodou bylo zároveň nejdůležitější ctností. Ctnostný život byl dle zastánců stoicismu sám od sebe postačující.⁷

V období středověku můžeme za nejvlivnějšího teoretika etiky považovat Tomáše Akvinského, který ve svém učení sloučil aristotelskou etiku s etikou křesťanskou. Vlastnostmi, značícími

³ KUTNOHORSKÁ, Jana, Martina CICHÁ a Radoslav GOLDMANN. *Etika pro zdravotně sociální pracovníky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3843-7, s. 31.

⁴ JIRSA, Jakub, Karel THEIN a Jakub JINEK. *Obec a duše: k Platónově praktické filosofii*. Praha: Filosofia, 2014. ISBN 978-80-7007-426-8, s. 259-263.

⁵ KUTNOHORSKÁ, Jana, Martina CICHÁ a Radoslav GOLDMANN. *Etika pro zdravotně sociální pracovníky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3843-7, s. 32.

⁶ DUROZOI, Gérard a André ROUSSEL. *Filozofický slovník*. Praha: EWA, 1994. ISBN 80-85764-07-5, s. 71.

⁷ TOMSA, Bohuš. *Idea spravedlnosti a práva v řecké filosofii*. Bratislava: Nákladem Právnické fakulty University Komenského, 1923, s. 155.

morální život, jsou podle jeho filosofie rozumnost, spravedlnost, uměřenost a statečnost. Akvinský uznává svobodu lidské vůle – člověk podle něj může zároveň hřešit i konat dobré skutky.⁸ V novověké filosofii dominovala etice otázka, co je vlastním základem morálky. Například Thomas Hobbes rezignoval na normativní etiku (pátrání po tom, co by mělo být) a konstatoval, že nejvyšší hodnotou je sebezáchova, která determinuje chování člověka.⁹ Hume věřil, že etika je založená spíše na citech než na lidském rozumu.¹⁰

Z osvícenského období vyzdvihneme Immanuela Kanta, jehož morálka byla založena na dobré vůli, která může být jediným správným východiskem správného jednání. Kantova morálka platí bez ohledu na důsledky (je apriorní). Kantův kategorický imperativ, který je základem přirozené morálky, předpokládá, že mravnost vychází z motivů jednání, ne z jeho důsledků. Kant navíc rozlišuje heteronomní morálku (dána zvenčí, mimo náš rozum) a morálku autonomní (mravní příkazy, které si klademe sami).¹¹ V 19. století se Nietzsche odklonil od představy absolutní morálky, když tvrdil, že smyslem všeho má být směřování ke zdokonalení lidstva.¹² Podle Schopenhauera pocítujeme vůči druhým přirozený soucit, který nám umožňuje vycítit jejich utrpení a adekvátně na něj reagovat.¹³ Kierkegaard zdůrazňoval odpovědnost člověka za jeho rozhodnutí. Z filosofů 20. století uvedme Heideggera, který v souvislosti s etikou prosazoval tezi být sám sebou, i když by to znamenalo stavět se do opozice k rolím, jež nám vnucuje společnost.¹⁴

2.2 Etika v pedagogické praxi

V učitelské profesi rozlišujeme několik dimenzí – vzdělávací, výchovnou, organizační, manažerskou, technickou a etickou, přičemž poslední jmenovaná dimenze nestojí teoreticky ani výzkumně v centru zájmu badatelů. Etická dimenze učitelského povolání staví pedagogy v praxi před nesnadná rozhodnutí, na která je pregraduální studium téměř nepřipravuje.¹⁵

⁸ HEŘMANOVÁ, Jana. *Etika v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2012. Sestra. ISBN 978-80-247-3469-9, s. 40.

⁹ RÖD, Wolfgang. *Novověká filosofie I*. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-039-4, s. 243.

¹⁰ RÖD, Wolfgang. *Novověká filosofie II*. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-109-9, s. 397-398.

¹¹ ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 51.

¹² PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-0871-X, s. 65.

¹³ Tamtéž, s. 60.

¹⁴ STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filozofie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Zvon, 1992, s. 441.

¹⁵ MAREŠ, Jirí. Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 2017, roč. 67, č. 1, s. 27-55. ISSN 0031-3815, s. 29-30.

Učitelská profese je jedním ze vztahových povolání, což znamená, že je zaměřena na člověka a na práci s ním.¹⁶ Pedagogická etika, která je jedním z typů profesní etiky, se zabývá tím, jak by pedagogové měli svou práci vykonávat z hlediska morálky. Dále je jejím úkolem zkoumat etické problémy, které mohou v pedagogické praxi nastat. Snahou pedagogické etiky je zabývat se propojením pedagogického a dobrého života.¹⁷ Gluchman se ve své práci zabývá morálním aspektem učitelské profese – autor konstatuje, že úkolem učitele není pouze předat žákům informace, ale zároveň je i naučit morálně uvažovat tak, aby byl žák schopen rozeznat dobré jednání od špatného. Učitel by měl být svým žákům morálním vzorem, proto by měl přemýšlet nejen nad tím, co a jak žáky naučit, ale i jak se chovat.¹⁸

Dorotíková se ve své publikaci obšírně zabývá kompetencemi, kterými by měl učitel disponovat, aby byl dobrým učitelem.¹⁹ Tyto kompetence se zabývají tím, co by měl učitel dělat a jaké schopnosti a dovednosti by měl mít, nenacházíme však mezi nimi etickou kompetenci či kompetenci morální. V tomto kontextu uveďme, že i přes existenci neformálních kodexů pedagogického pracovníka dosud v českém školství neexistuje oficiální forma etického kodexu pro učitele. Skutečnost, že etice v práci učitele není věnována dostatečná odborná pozornost, lze dokázat i tím, že v odborné literatuře často dochází k záměnám mezi pojmy „učitelská etika“ a „pedagogická etika“, které někteří autoři považují za synonymní. Dle obsahu těchto pojmů je však pedagogická etika nadřazená učitelské etice, neboť kromě učitelské etiky obsahuje pedagogická etika i etiku vychovatele, ředitele a podobně. Tímto způsobem budu s těmito pojmy operovat i ve své práci.

Učitelům by měla učitelská etika pomáhat řešit etické problémy, které se v průběhu praxe vyskytují.²⁰ Na učitele je aktuálně kladen vysoký tlak – žádá se po nich, aby zprostředkovali

¹⁶ DOROTÍKOVÁ, Soňa (ed.). *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8, s. 31.

¹⁷ HIGGINS, Chris. *The good life of teaching: an ethics of professional practice*. Chichester: WileyBlackwell, 2011. ISBN 978-14-4433-930-7, s. 5-7.

¹⁸ GLUCHMAN, Vasil. *Perspektívy profesijnej etiky: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis: Filozofický sborník 57*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2014. ISBN 978-80-555-1104-7, s. 211-220.

¹⁹ DOROTÍKOVÁ, Soňa (ed.). *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8, s. 66-71.

²⁰ GLUCHMAN, Vasil. *Perspektívy profesijnej etiky: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis: Filozofický sborník 57*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2014. ISBN 978-80-555-1104-7, s. 211-220.

žákům patřičně kvalitní vzdělání a vychovávali je, to vše za relativně nízké finanční ohodnocení a za stavu přebujelé administrativy. Přitom se učitelé potýkají s nedostatkem respektu ze strany žáků i jejich rodičů a s klesající atraktivitou své profese. V těchto souvislostech učitelé ztrácí motivaci a zájem o obor, což způsobuje nedostatek učitelů v českém školství.²¹ Tento nedostatek vytváří další problémy, se kterými se učitelé musí potýkat – často mají ve třídě příliš mnoho žáků (což vytváří větší prostor k projevům problémového chování) a nejsou dostatečně vzděláni pro předmět, který mají vyučovat.²²

Jedním z etických problémů učitelé profese je otázka, kdy se může učitel přestat chovat dle norem své profese. Musí se učitel chovat v intencích učitelé profese i poté, co opustí bránu školy? Může být jeho chování mimo školu hodnoceno optikou jeho profese? Malankievičová v tomto kontextu uvádí, že na učitele jsou kladeny neudržitelně vysoké nároky na jeho chování mimo jeho pracovní dobu. Autorka apeluje na skutečnost, že i profesionál má právo na svobodné vedení svého soukromého života a intimity, na vlastní přístup ke společenským konceptům a podobně.²³

Řešit etické problémy v pedagogické praxi by mohl etický kodex pro učitele, který v jiných zemích běžně funguje a upravuje nejen vztahy mezi pedagogy a žáky, ale i mezi pedagogy navzájem. Některé školy se snaží tento nedostatek saturovat tím, že do svých interních předpisů včlení vlastní etický kodex učitele, což jen podporuje tezi, že české školství by si vlastní etický kodex učitelů zasloužilo.

Pedagog Jiří Karen ve svém článku upozorňuje na skutečnost, že ve školních řádech „*jsou explicitně vypsány v odrážkách povinnosti žáků, zatímco jejich práva jsou zmíněny jenom někde a povinnosti učitelů jsou často zredukované jednou krátkou větou ve stylu zákonné formulace ‚učitel respektuje práva žáků‘. V praxi to pak často vypadá tak, že zatímco povinnosti žáků, konkrétně a podrobně rozepsané, jsou nesmlouvavě vyžadovány, učitelova povinnost respektovat žáka se mlhavě vejde skoro do jakéhokoli chování.*“²⁴ Osobně bych k tomuto pohledu doplnila extrém z druhé strany škály – někteří začínající učitelé jsou postaveni

²¹ Tamtéž, s. 209.

²² VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4, s. 43.

²³ MALANKIEVIČOVÁ, Silvia. *Profesijná etika*. Prešov: Filosofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. ISBN 978-80-8068-811-0, s. 173.

²⁴ KAREN, Jiří. Návrh etického kodexu učitele [online]. Deník referendum, 2. 9. 2019. [Cit. 2020-06-03]. Dostupné z: <<https://denikreferendum.cz/clanek/30062-navrh-etickeho-kodexu-ucitele>>

do situace, kdy jsou bez jakékoli přípravy postaveni před třídu plnou znuděných žáků s mobilními telefony v rukou, které výuka evidentně vůbec nezajímá, a na snahu mladého pedagoga o zapojení do výuky odpovídají nacvičenými floskulami, typu „Tohle podle školního řádu nemusíme.“. I takové situace by měl případný etický kodex řešit nejlépe tím, že by pedagoga ujistil o jeho právech a o postupech, které může v obtížných pedagogických situacích uplatnit.

Mareš hovoří v souvislosti s problémy v pedagogické etice o pojmu „kritická událost“. Touto událostí se rozumí nežádoucí situace, která znamená výraznou změnu v dosavadním životě jedince, popřípadě výraznou změnu v dosavadním běhu nějakého sociálního procesu. V pedagogickém kontextu může jít buď o jednorázovou situaci, nebo o dlouhodobé drobné negativní situace s kumulativním efektem. Jde o události, kdy není brán v úvahu učitelův názor na to, co je správné. Učitel pak akceptuje takové rozhodnutí, které bylo přijato i naproti tomu, co považuje za správné jednání – výsledkem je etický konflikt a morální distres. Rozlišujeme pět základních zdrojů etických rozporů:²⁵

- tendence pečovat o druhé versus tendence dodržovat předpisy (školní řád apod.),
- distributivní spravedlnost (princip relativní rovnosti lidí a princip odměňování podle zásluh) versus standardy v dané škole,
- znalost důvěrných informací versus dodržování pravidel a povinností učitele jako pracovníka školy (jinak řečeno jde o otázku, zda dodržet mlčenlivost ohledně citlivých údajů o žácích a rodičích, nebo zda respektovat pokyn nadřízených hlásit vše důležité),
- loajalita vůči kolegům versus dodržování obecných pravidel korektního jednání (jde například o situaci, kdy je učitel svědkem nevhodného chování svého kolegy vůči žákovi, a není si jistý, zda na to upozornit vedení),
- postoje a výchovné praktiky rodiny versus výchovně-vzdělávací standardy školy (jde o situace, kdy je učitelův názor na nejlepší výchovný postup vůči dítěti odlišný od názorů rodičů dítěte).

K těmto pěti zdrojům etických rozporů bychom mohli přidat například rozpor mezi změnami v zákoně a etickými postoji učitele (typickým příkladem je zákon implementující inkluzi, se kterým mnoho pedagogů nesouhlasí).

²⁵ MAREŠ, Jirí. Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 2017, roč. 67, č. 1, s. 27-55. ISSN 0031-3815, s. 33-35.

Obecně lze konstatovat, že učitelská etika patří spíše k okrajovým oblastem zájmu. V České republice dosud učitelská obec nedisponuje oficiálním mravním (etickým) kodexem učitele, který je pouze nedostatečně nahrazován předpisy, řády a zákony (například ve školském zákoně není problematika učitelské etiky či morálky explicitně zmíněna vůbec). Ačkoli v odborné literatuře nalezneme mnoho informací o kompetencích učitele, nenalezneme zde kompetenci etickou (pouze v rámci kompetence pedagogické nacházíme stručnou zmínku o tom, že učitel by měl být obeznámen s morálním vývojem dospívajících a být s nimi schopen pracovat).²⁶ V rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé učební obory zase nacházíme pouze neurčitá konstatování toho, že žáci by měli mít schopnost morálního úsudku a jednat v souladu s morálními principy společnosti, o etických hranicích se však nic dalšího nedozvíme. V tomto kontextu se můžeme inspirovat koncepcemi učitelské etiky ze zahraničí – pro příklad uveďme koncepci Kennetha A. Strikea a Jonase F. Soltise, podle kterých je každá pedagogická situace neopakovatelná a je tedy nutné, aby se učitel rozhodoval samostatně a důkladně se zamýšlel nad řešením jednotlivých situací a posuzoval jednání, jež je důsledkem etického uvažování. Podle těchto autorů nelze shrnout obsah učitelské etiky do profesního kodexu, proto by měli být učitelé učeni efektivně přemýšlet o etických problémech, do kterých se ve vztahu se svou profesí denně dostávají. Etická dilemata podle těchto autorů odhalují silné a slabé stránky jednotlivých etických teorií. V tomto kontextu nelze poskytnout jednoznačné odpovědi na etická dilemata, ale spíše doporučit postupy, jak je možné eticky sporné situace řešit.²⁷

²⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6, s. 130.

²⁷ GLUCHMANOVÁ, Marta. Profesijní etika v učitel'skom povolání [online]. MVEK Prešov 2011. [Cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Gluchmanova.pdf>>

3 Problematika učňovského vzdělávání v ČR

Střední školy mají obecně poskytovat absolventům základních škol střední všeobecné a odborné vzdělání, budovat jejich hodnotovou orientaci a rozvíjet jejich předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život. Střední školy při tvorbě školního vzdělávacího programu vychází z rámcových vzdělávacích programů. Jedním z typů středního vzdělávání jsou střední odborná učiliště, která připravují žáky v učebních oborech, jejichž součástí je odborná příprava žáků formou odborného výcviku, v němž jsou u žáků utvářeny praktické dovednosti a zkušenosti, nutné pro jejich budoucí uplatnění.²⁸

Žáci zpravidla tříletých vzdělávacích programů získávají po absolvování středního vzdělávání výuční list. Tito absolventi jsou připraveni na výkon dělnických povolání, kterými v této souvislosti míníme všechna povolání z oblasti řemesel a služeb (včetně uměleckých).²⁹ Pro výkon náročných dělnických povolání jsou určeny čtyřleté vzdělávací programy, jejichž absolventi získávají stupeň vzdělání „střední vzdělání s maturitní zkouškou a výučním listem“.³⁰ Školy, které poskytují střední vzdělání s výučním listem, mohou v tomto oboru uskutečňovat i zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem pro ty uchazeče, kteří již získali střední vzdělání s maturitou (jde o denní formu studia probíhající rok až rok a půl).³¹

3.1 Historie

Počátky učňovského školství datujeme do druhé poloviny 18. století, kdy změny ve způsobech výroby vedly ke zvyšování nároků na pracovní sílu, což bylo spojeno s nutností alespoň základního teoretického vzdělávání učňů (to zajišťovaly triviální školy, kde se učni učili číst, psát a počítat).³² O zavedení industriální (průmyslové) školy jako nového typu učebního

²⁸ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Druhé, aktualizované a rozšířené vydání. Beroun: Machart, 2015. ISBN 978-80-87938-32-4, s. 79.

²⁹ WEDLICOVÁ, Iva a Jiří HENZL. *Metodika motivace k řemeslům ve volbě povolání žáků ZŠ*. Olomouc: Asistenční centrum, 2010. ISBN 978-80-254-6983-5, s. 11-12.

³⁰ NÚV. Střední odborná učiliště [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2020. [Cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/stredni-odborna-uciliste>>

³¹ VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9, s. 92.

³² JAROŠ, Karel a Jan JOB. *Rozvoj československého školství v číslech*. Praha: Statistické a evidenční vydavatelství tiskopisů, 1961, s. 21.

zařízení se zasadil litoměřický biskup a školní inspektor Ferdinand Kindermann.³³ Tyto školy učily mládež základním manuálním zručnostem, například šití, ovocnářství, práci se dřevem a podobně. Na přelomu 18. a 19. století tento typ školy zanikl, bylo tedy třeba hledat novou cestu pro vzdělávání učňů. Ve druhé polovině 19. století za podpory české šlechty a vznikající buržoazie vznikají tzv. pokračovací školy. Zprvu má tento typ škol jen všeobecné zaměření, časem však dochází k proměně směrem k odbornému vzdělání.³⁴

Školská reforma roku 1869 zavedla pravidla pro školní docházku učňů a založila dvojkolejnost jejich přípravy (příprava učně v dílně na straně jedné a teoretická příprava ve škole na straně druhé). Řemeslu se nejčastěji učily děti z nižších středních vrstev, u nichž výběr řemesla často ovlivňovala rodinná tradice.³⁵ Na přelomu 19. a 20. století se naše odborné školství nacházelo na relativně dobré úrovni, existovaly úplné školy odborné nižší a vyšší pro výchovu samostatných podnikatelů, neúplné školy odborné zaměřené na vyučování řemesel v dílnách a školy pokračovací.³⁶

Po roce 1918 byly na českém území přijaty základy rakouského odborného školství. Jeho osu tvořily vyšší školy průmyslové a odborné akademie, mistrovské školy průmyslové, živnostenské a kupecké školy pokračovací a speciální kurzy, cvičné dílny a veřejné kreslírny. Nedošlo však k naplnění idey jednotného školského systému pod jednou institucí. Během meziválečného období došlo k rozvoji výuky vybraných profesí. Rozvoj učňovského školství probíhal nerovnoměrně, v popředí stála velká města a průmyslové regiony.³⁷

V době nacistické okupace učňovské školství (na rozdíl od jiných typů škol) přežilo, jelikož bylo třeba kvalifikovaných dělníků. Po osvobození neprodělalo učňovské školství zásadních změn, jelikož šlo o jedinou součást školství, která neutrpěla okupací výrazně ve vývoji. Postupně jsou vypracovány nové učební plány a osnovy, název učňovských škol je

³³ ŠTVERÁK, Vladimír a Jan MRZENA. *Felbiger a Kindermann – reformátoři lidového školství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 70.

³⁴ JAROŠ, Karel a Jan JOB. *Rozvoj československého školství v číslech*. Praha: Statistické a evidenční vydavatelství tiskopisů, 1961, s. 48.

³⁵ LENDEROVÁ, Milena, Tomáš JIRÁNEK a Marie MACKOVÁ. *Z dějin české každodennosti: život v 19. století*. Vydání druhé, doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3510-1, s. 227.

³⁶ VINTR, Jiří. *Úvod do didaktiky odborného výcviku*. Vyd. 2. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7040-689-5, s. 10-12.

³⁷ Tamtéž, s. 13-14.

změněn na základní odborné školy. Učební obory jsou rozděleny na dvouleté a tříleté dle náročnosti a vznikají nové obory. Po únoru 1948 však byly tyto školy zrušeny a učňovské školství se dále rozvíjelo v rámci jednotné školy. Od roku 1951 byla poměrně radikálně zkrácena učební doba za účelem rychlého zapojení dělnického dorostu do výrobního procesu. Posíleny byly ty obory, které byly podstatné pro plnění tzv. pětiletky. Změny v učňovském školství měly v tomto období charakter experimentu, čímž došlo k narušení charakteristických znaků jednotlivých učebních oborů.³⁸

V období mezi lety 1952 a 1957 se učňovské školství nacházelo ve složitém stavu, determinovaného centrálním řízením národního hospodářství. Učiliště byla vybavována novými dílnami a učebními pomůckami, v případě preferovaných profesí pobírali učni dokonce kapesné. S tím však byla spojena i indoktrinace v intencích tehdejšího režimu. Pro zvláště náročná povolání vznikaly čtyřleté studijní obory.³⁹

Po roce 1958 bylo učňovské školství opět začleněno do školské soustavy, byla vybudována jednotná soustava učebních oborů a plánů. Koncem roku 1958 vyšel učňovský zákon, který měl za úkol sjednotit výchovu učňů. Do školské soustavy byl opět zařazen odborný výcvik. Učni se připravovali na budoucí povolání v odborných učilištích (zřizována podniky) nebo v učňovských střediscích (zřizována ve spolupráci resortních ministerstev a ministerstva školství a kultury). Byl snížen počet učebních oborů, učební doba byla stanovena jako tříletá.⁴⁰

Po roce 1968 nastala normalizace, s čímž byl spojen odchod mnoha odborníků z učňovského školství. Na jejich místa byli dosazováni politicky „spolehliví“ pracovníci, kteří však často nevynikali odbornými a pedagogickými kompetencemi. Tím docházelo k poklesu kvality učňovského vzdělávání, které oproti západním zemím zaostávalo zejména v oblasti osvojování si nových technologií. To postupně odrazovalo nejen pedagogy, ale i žáky. Školní zákon z roku 1984 ustanovil učební obory s délkou trvání učební doby čtyřicet měsíců.⁴¹

Po listopadu 1989 byly změny provedeny i v oblasti učňovského školství. Zásadně se proměnila celá oblast školství, vzhledem k prudkým společenským změnám byly tyto změny však často nekoncepční. Od roku 1995 vznikaly integrované střední školy, které nabízely širší spektrum

³⁸ VINTR, Jiří. *Úvod do didaktiky odborného výcviku*. Vyd. 2. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7040-689-5, s. 15.

³⁹ Tamtéž, s. 18.

⁴⁰ Tamtéž, s. 19.

⁴¹ VINTR, Jiří. *Úvod do didaktiky odborného výcviku*. Vyd. 2. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7040-689-5, s. 18-19.

a stupně vzdělání. Kvůli problémům s financováním docházelo ke slučování škol či k jejich zavírání.⁴²

3.2 Vývojové trendy

Aktuální stav učňovského školství vykazuje množství problémů, z nichž některé trvají již několik let. V důsledku poklesu počtu žáků dochází ke slučování škol, čímž jsou stírány hranice mezi středními odbornými školami a středními odbornými učilišti.⁴³ Audit vzdělávacího systému v ČR z roku 2018 zjistil výraznou selektivitu středního stupně, což významně znevýhodňuje absolventy učilišť. V tomto kontextu bylo vydáno doporučení zvýšit časovou dotaci a kvalitu všeobecných vzdělávacích předmětů na středních odborných učilištích. Kromě toho je třeba přivést do těchto škol kvalitní pedagogy. Uvažovat je vhodné i o tom, jakým způsobem posílit míru občanského vzdělávání na učilištích.⁴⁴

Trvají i problémy a rozdíly v kvalitě odborného vzdělávání⁴⁵, které způsobují nezaměstnanost absolventů některých učilišť v dobách ekonomické stagnace – konkrétně jde o absolventy s výučním listem v oborech E, tedy v textilní výrobě, chemii, stavebnictví či gastronomii, a ve speciálních technických a interdisciplinárních oborech H.⁴⁶ Podle zjištění výzkumu MEDIAN pro Jeden svět na školách dosahují studenti učilišť například výrazně horších výsledků v mediální gramotnosti než studenti jiných typů škol.⁴⁷ I do učňovského školství se promítá silný důraz na výkon a testování znalostí, což souvisí s konzervativním přístupem k žákům projevujícím se mimo jiné důrazem na dodržování pravidel a podobně. Přitom sami učitelé apelují na liberálnější přístup.⁴⁸

⁴² Tamtéž, s. 19-20.

⁴³ NÚV. Střední odborná učiliště [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2020. [Cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/stredni-odborna-uciliste>>

⁴⁴ EDUIN. Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2018) [online]. Eduin, 2019. [Cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf>

⁴⁵ V tomto kontextu zmiňme, že laická veřejnost často chápe odborné vzdělávání jako homogenní koncept a nerozlišuje mezi středními odbornými školami a středními odbornými učilišti.

⁴⁶ PROKOP, Daniel a Tomáš DVOŘÁK. Analýza výzev vzdělávání v České republice [online]. Eduzměna, 2019, s. 6 a 16. [Cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/05/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-celek_III.pdf>

⁴⁷ Tamtéž, s. 15.

⁴⁸ Tamtéž, s. 32.

Trend nízkého zájmu o učební obory je omílán již několik let, ačkoli efektivní a koncepční řešení se zdá být v nedohlednu. Například Komárek ve svém článku kriticky komentuje dříve navrhované (a aktuálně zavržené) pojetí přijímacích zkoušek na střední školy, konkrétně tzv. nepodkročitelnou hranici, která měla vyřešit problém nadměrného počtu neúspěšných maturantů a současně podpořit zájem mladých o učební obory. Toto řešení by však jen posílilo problémy učňovského školství (konkrétně jde například o nedostatek kvalifikovaných odborníků a moderního vybavení, odtržení učňovských škol od praxe, nemotivovanost a neukázněnost žáků a podobně) a způsobilo by, že by neúspěšní žáci byli nasměrováni na střední odborná učiliště.⁴⁹ Ačkoli, jak jsem již poznamenala, bylo tzv. cut-off skóre odmítnuto, jde o vhodnou ilustraci přístupu českého školství k nutné proměně učňovského vzdělávání, který je nekoncepční a často i nelogický.

Jak jsem již naznačila, mnoho let je řešen klesající zájem o učňovské obory. Výše jsem uvedla jeden z návrhů (nakonec neúspěšný) tohoto stavu, který měl zvýšit počet učňů. Proti tomuto trendu jde *Studie ke koncepci dalšího rozvoje středního vzdělávání a potřebnosti většího počtu vyučených* společnosti SCIO, která konstatuje, že není potřeba více učňů, ale zvýšit kvalitu učňovského školství. Autoři studie pro svou tezi, že máme dostatek vyučených, předkládají argumenty, podle kterých je učňovské vzdělávání drahé (a draze vyučení učni následně nejsou do praxe, ale pokračují v nástavbovém maturitním studiu), klesá poptávka po méně kvalifikovaných pracovnících, učňovské obory nerozvíjejí přenositelné kompetence, studenti těchto oborů nemají předpoklady pro celoživotní učení, učni nejsou s vystudovaným oborem spokojeni a nepracují v něm, absolventi učňovských oborů jsou ohroženi nezaměstnaností a mají nízké platy, a další.⁵⁰ Faktem je, že učňovské školství by nutně potřebovalo kvalitní a koncepční reformu, která by ideálně měla dle mého názoru předcházet vyššímu náboru studentů do těchto oborů.

3.3 Obecné zhodnocení

Učňovské školství se aktuálně potýká s mnohými problémy – školy obtížně shánějí kvalifikované odborníky a pedagogy, samozřejmostí není ani moderní vybavení a aktuální

⁴⁹ KOMÁREK, Michal. Nepodkročitelná hranice přijímacích zkoušek [online]. Český rozhlas, 9. 1. 2019. [Cit. 2020-06-10]. Dostupné z: <<https://plus.rozhlas.cz/michal-komarek-nepodkrocitelna-hranice-prijimacich-zkousek-7722027>>

⁵⁰ SCIO. Více učňů prosperitě naší země nepomůže. Studie ke koncepci dalšího rozvoje středního vzdělávání a potřebnosti většího počtu vyučených [online]. SCIO, 2011. [Cit. 2020-06-11]. Dostupné z: <https://scio.cz/download/studie_ucni.pdf>

učebnice. Obory jsou často odtrženy od praxe, jejich absolventi mají tedy ztíženou možnost pracovního uplatnění. Odborná učiliště obecně nebývají první volbou při hledání vhodné střední školy, naopak se sem mnohdy míří vzdělávat žáci, kteří neuspěli u přijímacích zkoušek na jiné školy (v tomto kontextu hovoříme o selektivním školství), nebo žáci, kteří z důvodu speciální vzdělávací potřeby nemají mnoho jiných možností na výběr. Tento trend má za následek skutečnost, že žáci na odborných učilištích bývají neukázněni, demotivováni a bez ambicí, což klade velký tlak na pedagogy, kteří se často rozhodnou změnit raději povolání či instituci.

Koncepce učňovského školství vůbec neodpovídá dynamice moderní společnosti – stále více odborníků hovoří o tom, že pro budoucí prosperitu ekonomiky je důležitá vzdělanostní společnost, tedy taková pracovní síla, která disponuje flexibilitou, širokým základem vzdělání, schopností učit se a měnit svou kvalifikaci. Pouze regiony s tímto potenciálem mají možnost uplatnit se na globálním trhu. Návrhy, podle kterých je nutné za každou cenu dostat co nejvíce žáků na odborná učiliště, nereflektují skutečnost, že snaha přizpůsobovat vzdělání krátkodobé poptávce na pracovním trhu vede ke stagnaci ekonomiky.⁵¹

Do budoucna je třeba dříve, než počet žáků odborných učilišť, navýšit kvalitu učňovského vzdělávání, která je dlouhodobě problémem. Firmy se potýkají s nedostatkem kvalifikovaných pracovníků (a naopak klesá poptávka po pracovnících méně kvalifikovaných), čemuž však kvalita učňovského školství neodpovídá – obory nerozvíjejí v dostatečné míře přenositelné kompetence, jejich absolventi nemají předpoklady pro celoživotní učení, nemají dostatek praxe a mají omezenou možnost dalšího vzdělávání (kvůli čemuž jsou více ohroženi nezaměstnaností).⁵²

Specifickou kapitolou jsou etické problémy, se kterými se učitelé v praktickém školství setkávají – tyto problémy rozeberu v následující kapitole.

⁵¹ Tamtéž

⁵² SCIO. Více učňů prosperitě naší země nepomůže. Studie ke koncepci dalšího rozvoje středního vzdělávání a potřebnosti většího počtu vyučených [online]. SCIO, 2011. [Cit. 2020-06-11]. Dostupné z: <https://scio.cz/download/studie_ucni.pdf>

4 Specifika výuky v praktickém školství se zřetelem na etické problémy

Žáci, se kterými přichází učitelé odborného výcviku do kontaktu, představují různorodou a nehomogenní škálu osobností, mezi kterými se vlivem selektivity školství často vyskytují žáci s různými poruchami chování a psychopedickými a etopedickými problémy, které se často kombinují. Učitel se tak ve své praxi může v jedné třídě setkat s žáky, kteří mají intelekt v pásmu normy, a současně s žáky, kteří zvládají učivo pouze stěží a jejichž intelekt se pohybuje pod normou. Můžeme konstatovat koncentraci problémových žáků na odborných učilištích a vysoký výskyt záškoláctví, z čehož vyplývají i specifika výuky v praktickém školství a etické konflikty, se kterými se učitel může v tomto kontextu setkat.

Problémem při zkoumání specifik výuky v praktickém školství s důrazem na etické problémy je nedostatek odborné literatury, která by se tomuto problému věnovala. Většina těchto zdrojů je orientována na práci s problémovými žáky obecně, ne se zřetelem na praktické školství. Příznivější je situace ohledně teoretického zpracování didaktických specifik pedagogické praxe na odborných učilištích, jak však konstatuje Klapal, učitelé nejsou dostatečně odborně připravováni na to, co je při výuce na odborných učilištích čeká. Klapal provedl šetření mezi řediteli středních odborných učilišť a paralelně mezi začínajícími učiteli na týchž institucích. Zjistil, že absolventi pedagogických fakult nemají o tento typ škol zájem, neboť jsou na nich žáci, kteří předmětům věnují buď jen malou, nebo žádnou pozornost, jelikož je nepovažují za důležité.⁵³

Oslovení ředitelů upozornili na skutečnost, že pedagog v odborném školství by měl umět pracovat s tím, že žáci nebudou projevovat o jeho předmět takový zájem, jaký by očekával, a měl by mít zároveň znalosti speciální pedagogiky vzhledem k častým kombinovaným poruchám u žáků (obzvláště na odborných učilištích spojených s praktickými školami). Dalším specifikem je potřeba umět si vyrobit vlastní učební pomůcky či studijní materiály, protože učebnice pro střední odborné školy nemají vždy vyhovující úroveň. Je potřebné, aby pedagog uměl vysvětlit látku takovým způsobem, aby ji pochopili i žáci, kteří disponují nižší úrovní chápání, než je obvyklé. Klapetek konstatuje, že absolventi pedagogických fakult v případě nástupu na učiliště „*musí být u svých žáků připraveni na nižší úroveň schopnosti učit se. Musí počítat s ekonomickými tlaky, které se projeví v oblasti známkování žáků. Měli by začít*

⁵³ KLAPAL, Václav. Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU [online]. Česká asociace pedagogického výzkumu. [Cit. 2020-06-17]. Dostupné z: <[http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Kla_Didak .pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Kla_Didak.pdf)>

*se samostudiem nebo doplňujícím studiem speciální pedagogiky. Počítat s tím, že si budou vytvářet vlastní pomůcky“.*⁵⁴

Učitel se v oblasti praktického školství setká více než na jiných typech středních škol s problémy s kázní – komplikací obzvláště pro začínajícího učitele je, že v teoretické výuce na vysoké škole se často neseťká s psychologickým modelem žáka odborného učiliště, u kterého často musí vynaložit mnoho úsilí, aby v něm vzbudil alespoň minimální zájem o předmět. Studenti odborného učiliště často nemají pozitivní vztah k dalšímu vzdělávání a obecně disponují malou motivací ke studiu. Tato motivace je determinována i věkem studenta, který nastupuje na školu ve věku 15 až 16 let a odchází kolem své plnoletosti – toto vývojové období se nazývá adolescence a je charakteristické konflikty a hledáním sebe sama.⁵⁵

V praktickém školství se učitel setkává s mnoha antinomiemi, které jsou determinovány specifiky žáků, navštěvujícími odborná učiliště a praktické školy. Pelcová uvádí, že první antinomie ve výchově spočívá v oscilaci mezi pomocí a manipulací, kdy si učitel pokládá otázku, zda má právo vnucovat své pojetí života a hodnot druhým. Druhý rozpor ve výuce se nachází mezi mocí a bezmocí, přičemž míra moci nebo bezmoci učitele závisí mimo jiné i na zájmu a ochotě učícího se subjektu učit se a být vychováván. Třetí antinomie je v tom, že výchova nemá konec, a i sám vychovatel (učitel) je neustále vychováván (učí se). Žáci často pohlíží na své učitele velmi kritickými očima – každý, kdo chce učit a vychovávat, se vystavuje konfrontaci s ideálem. Čtvrtá antinomie pak spočívá v rozporu mezi respektováním individuality osobností žáků a jejich vedením k respektu obecných norem a pravidel. V kontextu s tím, že především ve středním odborném školství dochází k zhoršování disciplíny a kázně žáků, a že žáci sice dobře znají svá práva, ale odmítají uznávat své povinnosti, se učitelé potýkají s nedostatkem prostředků, kterými by mohli přimět žáky, aby dodržovali základní pravidla a plnili oprávněné požadavky, které vůči nim učitel má. Pátým rozporem je vztah mezi odbornou kvalifikací a obecně lidskou vzdělaností, které hraje významnou roli především u představitelů technických oborů, v jejichž případech může vést vysoká míra specializace k nedoceňování lidské dimenze vzdělání. Nakonec uveďme rozpor, který spočívá v otázce

⁵⁴ KLAPAL, Václav. Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU [online]. Česká asociace pedagogického výzkumu. [Cit. 2020-06-17]. Dostupné z: <[http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Kla_Didak .pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Kla_Didak.pdf)>

⁵⁵ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4, s. 57.

možností a hranic výchovy. Tato antinomie hraje roli u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a u žáků se sníženou úrovní schopností.⁵⁶

Kromě zdrojů rozporů v pedagogické praxi, které jsem uvedla výše, mohou etická dilemata učitele pramenit z obecných problémů (nejen) učňovského školství. Jde zejména o následující problémy:⁵⁷

- na školy jsou kladeny nerealistické požadavky, týkající se chování žáků ve škole a mimo ni, jejichž plnění přesahuje kompetence škol a učitelů,
- negativní obraz učitelského povolání u části společnosti,
- kritické naladění některých rodičů vůči škole,
- snaha některých rodičů přesouvat svou odpovědnost za výchovu svého dítěte na učitele, potažmo školu,
- úsporná opatřování ve financování školství jsou důvodem zvyšování počtu žáků ve třídách,
- v jednotlivých třídách stoupá počet problémových žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- učitelé nejsou zpravidla dostatečně odborně připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- stoupající agresivita žáků vůči učitelům, která se projevuje verbálně i fyzicky,
- zvyšování věkového průměru učitelů a feminizace pedagogických sborů.

Ačkoli problémy s chováním žáků spíše přibývají, na řadě škol bývají neefektivně využívány možnosti kultivace sociálního chování žáků. Učitelé nevyužívají nácviku sociálních dovedností, prostřednictvím kterého by se žáci mohli naučit zvládat agresivní impulzy a orientovat se v sociálních vztazích. Přístup ke kázeňským prohřeškům spočívá primárně v hledání viníka a k jeho potrestání (či sociálnímu vyloučení), což často vede k dalšímu zvýšení agrese. V následující praktické části se budu věnovat konkrétním eticky problematickým situacím, které mohou v praktickém školství nastat.

⁵⁶ PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorové lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-64-1, s. 138-153; viz též: STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0, s. 39-44.

⁵⁷ HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6, s. 34-35.

5 Praktická část

Praktická část předkládané bakalářské práce se bude zabývat konkrétními eticky problematickými situacemi z pedagogické praxe. V první části tyto situace popíšu a představím, jaká etická dilemata obsahují. Následně budu prezentovat výsledky vlastního ústního šetření, které se skládalo ze tří částí – z rozhovorů s pedagogy, rozhovorů s žáky a porovnání postupů nastíněných učiteli s postupy, prezentovanými v odborné literatuře. Hlavním cílem praktické části je v tomto kontextu zjistit, jak se liší pohledy žáků a učitelů odborných učilišť na eticky problematické situace. Dílčím cílem je pak zjistit, zda a případně jak se liší preferované postupy učitelů od metod, prezentovaných v odborné pedagogické literatuře.

Předtím, než představím pedagogické situace, vyvolávající etická dilemata, považuji za vhodné tento pojem definovat. Etické dilema můžeme charakterizovat jako nutnou (někdy obtížnou) volbu mezi dvěma možnostmi, které se vzájemně vylučují,⁵⁸ popřípadě jako volbu mezi dvěma možnostmi, které jsou stejně přijatelné.⁵⁹ Dále myslím, že je nutné připomenout, že vnímání etického problému může být subjektivní – tedy co je pro jednoho učitele etickým problémem, může být pro jiného pouhým „technickým“ řešením a otázkou dodržení pravidel.

V třetí podkapitole praktické části se budu zabývat tím, jak je problematika etiky učitelů řešena na dvou odborných učilištích, kde jsem realizovala svůj výzkum. Dotázaných učitelů se budu ptát na to, jak je na jejich školách řešena absence úpravy této problematiky v legislativě. Dále se jich budu tázat na to, jak setkání se s eticky problematickými situacemi ovlivnilo jejich následující chování a rozhodování a zda jim vedení školy nějakým způsobem pomohlo v obtížné situaci.

5.1 Eticky problematické situace z pedagogické praxe

V následujících odstavcích představím modelové situace (vycházející buď z pedagogické praxe, nebo uměle vykonstruované pro účely výzkumu), které mohou být pro učitele eticky problematické. Tyto modelové situace budou v další fázi výzkumu prezentovány žákům a pedagogům, kterých se budu ptát na jejich hodnocení těchto situací.

⁵⁸ KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1981, s. 112.

⁵⁹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X, s. 114.

Situace č. 1

Žáci na středním odborném učilišti si nosí do hodin tělesné výchovy nealkoholické pivo. Učitelka po nich požaduje, aby si tento nápoj do hodin nenosili, na což žáci reagují argumentem, že ve školním řádu není bod, který by zakazoval pití nealkoholického piva ve vyučování.

Otázky pro žáky:

- Myslíš, že je chování učitelky spravedlivé?
- Myslíš, že je chování žáků v rozporu s tím, jak by se měli ve škole chovat?
- Jak bys na chování učitelky reagoval/a ty?
- Myslíš, že by žáci měli dodržovat určitá pravidla, ačkoli nejsou uvedena ve školním řádu?

Otázky pro učitele:

- Myslíte, že je chování učitelky spravedlivé?
- Myslíte, že je chování žáků v rozporu s tím, jak by se měli ve škole chovat?
- Jak byste reagoval/a na chování žáků vy?
- Myslíte, že by žáci měli dodržovat určitá pravidla, ačkoli nejsou uvedena ve školním řádu?

Situace č. 2

Na odborné učiliště přichází mladá pedagožka, jde o její první zaměstnání na pozici učitelky po absolvování pedagogické fakulty. Žáci, kteří si uvědomili její nervozitu a nejistotu, se před další hodinou dohodli, že nepovstanou a budou argumentovat tím, že nejde o jejich povinnost.

Otázky pro žáky:

- Jak vnímáš pozdrav učitele a žáků prostřednictvím toho, že žáci povstanou ze židlí?
- Myslíš, že žáci jednali správně? Připojil by ses k takové výzvě svých spolužáků?

Otázky pro učitele:

- Jak vnímáte pozdrav učitele a žáků prostřednictvím toho, že žáci povstanou ze židlí?
- Jak byste řešil/a problém, kdy žáci odmítají dodržovat nějaké obecně přijímané pravidlo dobrého chování s tím, že není implementováno do školního řádu?

Situace č. 3

Na uměleckém učebním oboru (truhlář) nastoupila na místo učitelky mladá a citlivá výtvarnice. Žáci ji přijali a respektovali, napadlo je však, že jí k Vánocům vytvoří originální dárek a vyřezali jí rakev. Učitelka na tento dárek reagovala tím, že se psychicky zhroutila a málem kvůli incidentu odešla ze školy.

Otázky pro žáky:

- Myslíš, že takový dárek žáků učitelce byl eticky nepřijatelný? Měli by být žáci za tento čin potrestáni?
- Jak vnímáš reakci učitelky na tento dárek?

Otázky pro učitele:

- Myslíte, že byl tento dárek ze strany žáků eticky nepřijatelný? Přiklonil/a byste se k tomu, aby byli žáci potrestáni?
- Jak vnímáte reakci učitelky na tento dárek?

Situace č. 4

Nejmenované rádio vyhlásilo soutěž o nejlepší „pranky“ na učitele – žáci měli natáčet, jak „prank“ realizovali, a výsledná videa měli nahrát na YouTube a sdílet na sociální síti Facebook. Šlo vesměs o běžné vtípky bez agrese. Mezi těmito videi však byla i taková, která je možné hodnotit jako eticky „na hraně“. Šlo například o tyto scény:

- Žákyně nasypou učitelce do kávy uspávací prostředek. Poté, co učitelka usíná, vynesou ji před školu a probudí vuvuzelem. Učitelce se následně všichni smějí.
- Žáci naaranžují svého spolužáka do louže umělé krve a na záda mu dají atrapu nože tak, aby to vypadalo, že byl žák nožem zraněn. Když k žákovi přiběhne v šoku učitelka, vyběhne z vedlejší místnosti žák v masce klauna a s motorovou pilou v rukou. Učitelka prchá chodbou, načež ji zastaví žáci s tím, že jde o prank.

Tato soutěž vyvolala řadu negativních reakcí, na které organizátoři soutěže reagovali konstatováním, že humor je dobrým prostředkem k odreagování se od skutečných problémů.

Otázky pro žáky:

- Myslíš, že žáci natáčející tato videa morálně pochybili?
- Kde myslíš, že leží hranice mezi humorem a eticky nepřijatelným chováním?
- Myslíš, že by měli žáci natáčející taková videa být potrestáni?
- Natáčel/a jsi někdy ty nebo tví spolužáci učitele ve výuce?

Otázky pro učitele:

- Myslíte, že žáci natáčející tato videa morálně pochybili?
- Kde myslíte, že leží hranice mezi humorem a eticky nepřijatelným chováním?
- Jak byste reagoval/a, kdybyste se stal/a terčem takového chování?
- Řešil/a jste někdy problém s tím, že by vás žák natáčel ve výuce?

5.2 Ústní šetření

Eticky problematické situace, které jsem představila v předcházející podkapitole, jsem předložila vzorku informantů, který je rozdělen na dvě skupiny – jednu tvoří učitelé odborného učiliště, druhou žáci této instituce. Informanti pocházejí z odborných učilišť (konkrétně jde o střední školu obchodní a služeb a střední průmyslovou školu), jehož ředitelé souhlasili s realizací výzkumného šetření. V následující tabulce jsou shrnuty profily dotázaných učitelů.

Tabulka č. 1: Profily informantů – učitelů

Označení informanta	Pohlaví	Věk	Učitel odborného výcviku pro obor:
U1	muž	37 let	obráběč kovů
U2	žena	49 let	Kadeřník
U3	žena	51 let	kuchař / číšník
U4	žena	32 let	Elektrikář

Zdroj: vlastní zpracování

Jak lze vidět v tabulce, většinu vzorku informantů tvořily ženy. Zastoupení oborů z oblasti průmyslu a služeb je rovnoměrné. Kontakty na učitele jsem získala prostřednictvím ředitelů oslovených škol, se kterými jsem realizaci výzkumu konzultovala.

V tabulce č. 2 jsou shrnuty profily dotázaných studentů učebních oborů. Studenty jsem oslovovala po domluvě s informanty-učiteli přímo v hodinách, rozhovory byly následně realizovány v klidu kabinetu učitele. Nevyužila jsem možnosti, aby mi kontakt na vhodné studenty zprostředkovali přímo učitelé, jelikož jsem se chtěla vyhnout situaci, kdy by mi byli

doporučení ti nejvzornější z žáků. Při výběru informantů z řad studentů jsem se snažila o genderovou i věkovou vyrovnanost.

Tabulka č. 2: Profily informantů – studentů

Označení informanta	Pohlaví	Ročník	Student učebního oboru:
S1	žena	3.	kuchař / číšník
S2	muž	1.	obráběč kovů
S3	muž	2.	Elektrikář
S4	žena	3.	Kadeřník

Zdroj: vlastní zpracování

Rozhovory s informanty byly nahrávány (po podepsání informovaného souhlasu) na diktafon, načež byly přepsány v textovém editoru. Tento způsob analýzy je sice časově náročnější, umožňuje však provést kvalitní analýzu získaných dat, která probíhala prostřednictvím zakotvené teorie (jde o klasickou kvalitativní metodu). Kódování v rámci zakotvené teorie probíhalo tak, že jsem při pročitání textu k jeho jednotlivým částem (slovo, skupina slov, věta apod.) přiřazovala kódy. K prvotnímu průchodu textem se váže tzv. otevřené kódování – kódy jsem volila tak, aby zahrnovaly jevy nalezené v rozhovorech do obecnějších konceptů a kategorií. Následně jsem v rámci axiálního kódování sloučila některé z těchto konceptů do kategorií a zkoumala jsem vztahy mezi nimi. V závěru analýzy jsem využila selektivního kódování s cílem stanovit hlavní kategorie. Díky tomuto postupu jsem mohla detailně analyzovat rozhovory a nalézt, co mají společného či v čem se naopak liší.⁶⁰

Následující text, prezentující výsledky analýzy rozhovorů, bude kvůli přehlednosti rozdělen do segmentů dle modelových situací.

5.2.1 Situace č. 1

První situace se týkala problému, který obsahoval hned dva etické rozpory:

- Je přijatelné, aby si žáci do výuky nosili nealkoholickou variantu alkoholického nápoje?
- Je přijatelné, aby učitelka zakazovala žákům užívání nealkoholického nápoje na základě toho, že je odvozen od nápoje alkoholického?

⁶⁰ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9, s. 251-257.

Nealkoholickým pivem se obecně rozumí takové pivo, které obsahuje maximálně 0,5 % alkoholu. Prodej tohoto nápoje mladistvým tedy není zákonem, který nezná pojem „nealkoholické pivo“, přímo zakázán. Nabízí se otázka, zda nemůže konzumace nealkoholického piva v mládí způsobit inklinaci k závislosti na alkoholu v pozdějším věku, navíc i nealkoholické pivo obsahuje menší množství alkoholu, přičemž u dítěte, které váží méně než dospělý, se může i takto malé množství alkoholu projevit. Takový názor zastává například psychiatr Karel Nešpor, který navíc odkazuje na studii Mooney-Lebera a Goulda, podle kterých *„zvýšuje setkání s alkoholem v časném věku riziko problémů s alkoholem a jinými psychoaktivními látkami v pozdějších letech. Pití alkoholu a zneužívání drog v dětství a dospívání má i další rizika, např. je spojeno s vyšší možností dlouhodobého poškození mozku, než je tomu u dospělých“*.⁶¹ V tomto kontextu k etickému dilematu navíc přistupuje zdravotní hledisko.

První otázkou jsem se žáků i učitelů ptala, zda si myslí, že je chování učitelky spravedlivé. V případě studentů se naprostá většina informantů (tři ze čtyř, konkrétně S2, S3 a S4) shodla na tom, že chování učitelky nebylo spravedlivé. Například informant S2 konstatoval, že *„Když je to nealkoholické pivo, tak není správný, aby jim to zakazovala, to by jim rovnou mohla zakázat třeba Colu, to by bylo stejné.“* Pouze informantka S1 se vyjádřila tak, že chování učitelky bylo podle ní spravedlivé, protože i nealkoholické pivo obsahuje malé množství alkoholu a mohlo by to mít vliv na sportovní výkony žáků, pokud by ho vypili během hodiny několik plechovek. V tomto kontextu je vhodné se ptát, s jakým modelem etiky oslovení žáci, kteří označili chování učitelky za nevhodné, při hodnocení situace operovali – podle mého názoru může jít o jakousi „etiku vzdoru“, kdy žáci využili příležitosti etické kontroverznosti tématu nealkoholického piva u nezletilých, a hájili tak své postavení proti něčemu, co se jim příčí.

Učitelé vykazali opačný trend – tři ze čtyř informantů (U2, U3 a U4) z řad učitelů konstatovali, že chování učitelky bylo spravedlivé. Například informantka U3 uvedla, že *„Od žáků to byla jistá provokace. Je to obvyklé. Zkouší, co si mohou dovolit, ačkoli de facto jim na výsledku příliš nezáleží. Obešli by se i bez nealko piva, ale prostě chtějí zkusit, kam až je nechá učitel zajít.“* Pouze informant U1 uvedl, že chování učitelky za spravedlivé nepovažuje, ačkoli dodal, že jej chápe. Podle tohoto pedagoga by měl učitel uznat, pokud má školní řád mezeru, ačkoli se mu

⁶¹ NEŠPOR, Karel. Tzv. nealkoholická piva představují riziko zvláště pro děti, dospívající a osoby s návykovou nemocí. *Vesmír*, 2020, 150, s. 130. ISSN 0042-4544, s. 130.

to nelíbí a znamená to ve výsledku oslabení jeho pozice. Mezi pohledem učitelů a žáků vidíme jistý rozpor – tento rozpor je odrazem obecnějšího nesouladu mezi tím, jak vnímají etiku dospělí, a tím, jak ji vnímají děti. Zatímco žáci v tomto případě operovali s předpokladem, že nealkoholické pivo neobsahuje žádný alkohol, a tedy je od učitelky neetické jim ho upírat, dospělý člověk (pedagog) naopak může vidět jako neetické to, že se žáci snaží „obejít“ nastavená pravidla a hledat v nich mezeru například právě tím, že si namísto alkoholu přinesou pivo nealkoholické, které obsahuje zanedbatelné množství alkoholu (a de iure nejde o alkoholický nápoj). Uvědomění si tohoto rozporu a jeho diskuse s žáky může podle mého názoru často podobné situace vyřešit.

Druhou otázkou jsem se obou skupin informantů tázala, zda je podle nich chování žáků v rozporu s tím, jak by se měli ve škole chovat. Zajímavé je, že ačkoli většina studentů mínila, že chování pedagožky v modelové situaci nebylo správné, nyní naopak většina z nich uznala, že chování žáků je v rozporu s tím, jak by se měli ve škole chovat. Pouze informant S2 uvedl, že chování studentů nepovažuje za sporné. Z učitelů všichni pedagogové uvedli, že chování studentů bylo v rozporu s tím, jak by se měli ve škole chovat. Například informant U4 konstatoval: *„Myslím, že i když podle toho, co říkáte, studenti neporušili školní řád, provinili se vůči nějakým obecným pravidlům, lépe řečeno vůči tomu, jak je od studentů střední školy očekáváno, aby se chovali. Při tvorbě školního řádu většinou ředitel nepředpokládá, že budou studenti hledat sebemenší skulinku, aby jí mohli využít, naopak očekává, že studenti budou dbát nějaké elementární slušnosti. To bohužel není pravidlem, protože se pořád více setkávám s tím, že studenti v případě, že není ve školním řádu uvedeno, že si musí vést sešit, tak si ho prostě nevedou, prostě jen aby se mohli bouřit.“*. Je evidentní, že oslovení učitelé i žáci pocítují rozdíl mezi tím, co instituce vyžaduje (a v tomto kontextu i tím, co jim může učitelka zakázat) a tím, jak by se sami měli studenti chovat. Jde o rozdíl mezi morálními pravidly, která studentům nařizuje školní řád, a mezi morálními pravidly, která mají interiorizovaná. Zároveň jde o rozpor mezi zdroji etiky, ze kterých obě skupiny informantů vychází při svém hodnocení situace.

Žáků jsem se následně zeptala, jak by na chování učitelky reagovali oni. Informanti S2 a S3 konstatovali, že by trvali na svém a nealkoholické pivo by si dále do hodin čistě z principu nosili. Naopak informanti S1 a S4 uvedli, že by si už nealkoholické pivo do hodiny nepřinesli, protože (podle S1) *„To za ty problémy nestojí.“*. Zajímavé je, že jako ústupnější se ukázaly být dívky – v tomto kontextu by bylo vhodné v nějakém z budoucích výzkumů realizovat výzkumné šetření, které by bylo orientováno na genderové rozdíly v chápání etických aspektů pedagogických situací. Učitelů jsem se v tomto kontextu ptala, jak by na chování žáků reagovali

oni. Informant U1 uvedl, že by nealkoholické pivo v hodinách nijak významně neřešil, ostatní informanti z řad učitelů konstatovali, že by trvali na svém a nealkoholické pivo by v hodinách netrpěli. Informant U2 doplnil, že by navrhl, aby zákaz pití nealkoholického piva byl implementován do školního řádu. Lze konstatovat, že většina informantů se přiklonila k metodě, kdy učitel svým autoritativním a nekompromisním přístupem donutí žáka, aby jednal takovým způsobem, jaký chce. Proti této taktice vystupuje Gordon, který konstatuje, že tato metoda je sice užitečná tehdy, kdy učitel potřebuje rychlé řešení situace, ale dlouhodobě je neefektivní, protože žák ztrácí motivaci k realizaci řešení a poslechne pouze proto, aby neměl problémy. To omezuje růst vlastní zodpovědnosti žáka a může vést i ke slepé závislosti na autoritě.⁶² Gordon oproti tomu doporučuje metodu, která se skládá ze šesti kroků a vede ke konstruktivnímu řešení problému – nejde o použití moci, ale o proces, během kterého se obě strany konfliktu podílejí na řešení, které je přijatelné pro všechny.⁶³

V poslední otázce k této modelové situaci jsem se informantů tázala, zda si myslí, že by žáci měli dodržovat konkrétní pravidla, ačkoli nejsou uvedena ve školním řádu. Z žáků pouze S2 konstatoval, že ne, protože „co školní řád nezakazuje, to logicky povoluje“. Informant S4 uvedl: „Myslím, že tady máme pravidla, co musíme dodržovat určitě, a ta jsou ve školním řádu. Učitelé je tam dali proto, že jim na tom obzvlášť záleží. No a pak jsou tady nějaká pravidla slušnosti, co by měli žáci dodržovat i bez toho, aby byla ve školním řádu. Sice nejsem žádnéj gympl, ale taky se tady máme něco naučit, a když učitel celou hodinu řeší, že si někdo nepíše sešit a pak nic neví a proč bychom si teda ty sešity měli psát, tak je to otravné a nic z toho nemáme.“. Opět se tu setkáváme s tím, že informanti poukazují na etická pravidla, která jsou vynucována institucí, a etická pravidla, která by měl mít člověk interiorizována – obecněji tedy na otázku, co má sloužit jako zdroj etiky, podle kterého mají žák a učitel jednat (zda dle vlastního svědomí, nebo dle etiky očekávané společností). V případě informantů-učitelů všichni konstatovali, že žáci by měli dodržovat i pravidla, která nemají ve školním řádu. V odpovědích jsem zaznamenala častý výskyt jevu, který jsem okódovala jako „přirozená etika“ – informanti v tomto kontextu poukazovali na to, že od žáků očekávají, že budou mít vžitá nějaká základní pravidla slušnosti, kterých se budou držet.

⁶² GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5, s. 195-196.

⁶³ Tamtéž, s. 225-229.

5.2.2 Situace č. 2

Ve druhé modelové situaci byl obsažen rozpor, zda mají žáci dodržovat očekávaný akt slušnosti, kterým je v tomto případě povstání ze židlí při příchodu učitele. Ohledně aktu povstání žáků ze židlí se v jedné době vedly zajímavé diskuse na politické půdě, kdy jeden z poslanců navrhol, aby byl tento (podle jeho názoru) zastaralý akt nahrazen potřesením rukou. Podle názoru tohoto poslance jde o pozůstatek náboženských zvyklostí, který nemá být na moderní škole přítomen. Jde o jeden z mnoha pohledů na tuto záležitost – dále můžeme konstatovat, že jde o akt pozdravu, který je nehlučný a rychlý (a tedy pro výuku praktický), nebo o způsob, kterým se vytvoří symbolický předěl mezi hodinou a přestávkou, a který dá žákům implicitně najevo, že zábava skončila a je třeba se opět věnovat výuce.⁶⁴ V mé modelové situaci jsem využila reálného zážitku začínající učitelky, která se stala předmětem jakéhosi mocenského souboje. V tomto případě dle mého názoru nebyl předmětem konfliktu mezi žáky a učitelkou ani tak samotný akt pozdravu, jako spíše symbolické vymezení vzájemných hranic práv a povinností mezi žáky a učitelkou. Přeneseně je možné tento spor vnímat i jako rozpor mezi zdroji etiky v této pedagogické situaci.

První otázka, kterou jsem respondentům kladla, se týkala toho, jak vnímají pozdrav učitele a žáků prostřednictvím toho, že žáci povstanou ze židlí. Dva z oslovených studentů (S1 a S3) konstatovali, že akt vnímají jako formu pozdravu. Informant S2 uvedl, že jde o „zbytečnost, přece vím, kdy zvoní a že učitel přišel“. Nakonec informant S4 konstatoval, že „jde o to, aby si někteří vůbec všimli, že začala hodina“. Je evidentní, že studenti vnímají tento akt různě. Podobný výsledek jsem zaznamenala u učitelů. U1 a U4 uvedli, že jde o pozdrav a zároveň o prostředek zklidnění žáků, U2 uvedl, že jde o formu pozdravu. Podle informanta U3 jde o projev „elementární úcty vůči učiteli“.

Žáků jsem se následně ptala, jestli myslí, že žáci jednali správně, a zda by se k takové výzvě připojili. Všichni žáci uvedli, že studenti v modelové situaci správně nejednali. S3 dodal, že „je to takové zbytečné, proč si dělat zle kvůli takové blbosti“. Většina žáků by se k takové výzvě ani nepřipojila, pouze S2 uvedl, že „sice to asi není správné, ale pro srandu bych se připojil“. S tím vyvstává otázka, do jaké míry byla modelová situace původně mocenským soubojem a do jaké míry šlo o prvoplánovou zábavu, jejímž předmětem se stal nejistý začínající učitel. Další relevantní otázkou je problematika individuální cti žáků – jinak řečeno „Snížil bych se

⁶⁴ SUCHORADSKÝ, Oldřich. Žáci, povstaňte, učitel přichází! [online]. Česká škola, 11. 9. 2008. [Cit. 2020-06-20]. Dostupné z: <<http://www.ceskaskola.cz/2008/09/oldrich-suchoradsky-zaci-povstante.html>>

k takovému jednání vůbec?“, která se v tomto případě prolíná s utilitaristickým postojem („Stojí mi to vůbec za to?“).

Učitelů jsem se v této souvislosti ptala, jak by řešil problém, kdy žáci odmítají dodržovat nějaké obecně přijímané pravidlo dobrého chování s tím, že není implementováno do školního řádu. Zde se odpovědi informantů vzájemně lišily. U1 uvedl, že by se snažil žáky co nejrůzněji usměrnit, protože „ze zkušenosti vím, že jakmile jim povolím a jsem na ně měkký, tak příště přijdou s něčím, co mi opravdu vadí“. V tomto řešení se učitel shodl s Cangelosim, který ve své publikaci uvádí, že nespolupracující chování je nutné řešit buď hned, nebo vůbec, protože pokud budou učitelé chování nejprve přehlížet a řešit až následně, ztratí důvěryhodnost v očích žáků.⁶⁵ Informant U2 konstatoval následující: „*Já mám ve třídě většinou samé holky, tak si v takovém případě vezmu původkyni chování stranou a promluví si s ní. Před skupinou nemá tendenci šaškovat a předvádět se, tak se s ní dá mluvit a domluvit. Většinou pak problém přestane.*“. Důvěrnou promluvu s žákem, který takto jedná, by zvolil i informant U4. Tuto metodu řešení bych připodobnila k humanistickému přístupu k řešení kázeňských problémů – tento přístup zdůrazňuje význam vztahu mezi učitelem a žákem a jejich vzájemné úcty.⁶⁶ Informant U3 konstatoval, že by posoudil, zda je opravdu nutné, aby se žáci dle sporné normy chovali, a pokud ano, tak by trval na tom, aby takovou normu dodržovali.

5.2.3 Situace č. 3

V rámci situace č. 3 byl řešen etický problém, kdy žáci svým dárkem ranili učitelku, ačkoli původně šlo pouze o nadsázku a snahu o originální dárek. V obecnější rovině se můžeme v této souvislosti ptát, zda by měli být žáci potrestáni za to, když se jejich dobře míněný krok projeví jako eticky sporný.

Informantů jsem se ptala, zda si myslí, že je takový dárek pro učitelku eticky nepřijatelný, a zda by podle jejich názoru měli být žáci za svůj čin potrestáni. V tomto ohledu se všichni informanti z řad žáků shodli – ani jeden nehodnotil dárek jako eticky nepřijatelný a ani jeden si nemyslel, že by měli být studenti potrestáni. Z informantů-učitelů všichni shodně konstatovali, že by žáci neměli být potrestáni, pokud nebyl důvodem jejich jednání zlý úmysl učitelku vystrašit. Tři učitelé (U1, U2 a U4) konstatovali, že dárek za eticky sporný nepovažují.

⁶⁵ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6, s. 196.

⁶⁶ KOHOUTEK, Rudolf. *Výchovné poradenství*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-186-9, s. 67-70.

Informant U3 uvedl následující: „*Ted' opravdu nevím, to je tak na hraně. Na jednu stranu si mohli uvědomit, že to mohlo učitelku ranit, ale na druhou stranu... bylo to v rámci jejich oboru a byla to snaha udělat pro ni nějaký dárek, takže bych to zase tak tragicky nebrala.*“. V tomto případě informant vnímá rozdíl v motivaci jednání – žáci by neměli být potrestáni a jejich jednání je obhajitelné, protože jejich motivace nebyla někomu ublížit, ale naopak někoho potěšit originálním dárkem. Ani psychické zhroucení učitelky v tomto případě nevnímá informant jako určující.

Dále jsem se informantů ptala, jak vnímají reakci učitelky. Zde se opět informanti shodli – ve výpovědích žáků i učitelů jsem zaznamenala ohodnocení reakce, jež bychom mohli shrnout pod slovo „přehnaná“. Zde vyvstává podle mého názoru otázka, do jaké míry si žáci vůbec připustili možnost, že by mohla učitelka na jejich dar reagovat takto negativně, jinak řečeno, jaké míry empatie byli žáci v této situaci schopni a zda lze vůbec po žákovi chtít, aby před svým jednáním promýšlel všechny možnosti, které by mohly teoreticky nastat.

5.2.4 Situace č. 4

Obsahem čtvrté situace byla výzva nejmenovaného rádia k tomu, aby studenti natáčeli „pranky“ na učitele. Některá z natočených videí byla eticky na hraně – například ta, kdy žáci učitele uspali přípravkem, nebo ta, ve kterých žáci sehráli scénu budící dojem, že byl jeden z nich mrtvý. Tato videa vyvolávají otázku, kde leží hranice mezi humorem a eticky nepřijatelným chováním a zda by vůbec žáci měli učitele natáčet při výuce.⁶⁷

V první otázce jsem se studentů i učitelů ptala, zda myslí, že žáci natáčející taková videa morálně pochybili. Dotázaní učitelé se shodli na tom, že žáci natáčející taková videa rozhodně morálně pochybili. Stejně mínila i většina informantů z řad žáků, kromě informanta S2, který konstatoval následující: „*Je to taková drsnější sranda, ale pořád je to sranda. Asi je správné, kdyby byli potrestáni, ale nemyslím si, že by to bylo něco, co by se muselo extra řešit.*“.

Následně jsem se respondentů tázala, kde myslí, že leží hranice mezi humorem a eticky nepřijatelným chováním. V případě žáků byly tyto odpovědi relativně variabilní – informanti S1 a S3 uvedli, že hranice je tam, kdy je předmět takového vtipu nějakým způsobem poškozen. Informant S2 konstatoval, že jde o těžko posouditelnou situaci, protože co je humor

⁶⁷ KOPECKÝ, Kamil. Komentář: Vytočte svého učitele a natočte jeho reakci a vyhrajete fajn lyžák za 750 000. A říkejme tomu třeba prank [online]. E-bezpečí, Univerzita Palackého v Olomouci, 28. 2. 2016. [Cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <<https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/kyberikana/1124-komentar-vytotte-sveho-ucitele-natocte-jeho-reakci-a-vyhrajete-fajn-lyzak-za-750-000-a-rikejme-tomu-treba-prank>>

pro jednoho, může být „přešlap“ pro druhého. Informant S4 uvedl, že i humor může být eticky nepřijatelný, takže hranice mezi humorem a eticky nepřijatelným chováním v tomto kontextu de facto neexistuje. Naopak učitelé se shodli na tom, že hranice mezi humorem a eticky nepřijatelným chováním je tam, kde zamýšlený vtip někoho poškozují, a to jak fyzicky, tak psychicky. U1 dodal, že je nutné tuto záležitost posuzovat individuálně, protože *„kolikrát jsem se zapojil společně s žáky do projektu, který by ostatní učitelé považovali za eticky na hraně, ale jelikož jsem na to přistoupil i za cenu toho, že jsem ze sebe udělal terč vtipu, tak to podle mého názoru etické bylo“*.

Dále jsem se žáků tázala, zda si myslí, že by měli žáci natáčející taková videa být potrestáni. V tomto ohledu se informanti z řad žáků shodli – studenti z modelové situace by podle jejich názoru měli být potrestáni. Informant S4 uvedl: *„Sice si teď nevzpomenu, podle čeho je to přestupek, ale určitě by měli být potrestáni, protože tohle do školy prostě nepatří, to ať si natáčejí mezi sebou.“*

Učitelů jsem se ptala, jak by reagovali, pokud by se stali terčem takového chování. Ze všech odpovědí učitelů lze odvodit, že by se takové chování snažili řešit na formální úrovni, tedy že by se snažili o formální potrestání žáků (například o to, aby jim byla udělena důtka ředitele školy, aby byli podmíněčně vyloučeni apod.). Informant U4 dodal: *„Je vůbec nepřijatelné, aby žák natáčel učitele bez jeho souhlasu, i kdyby to mělo být tehdy, kdy učitel jen učí. Takové chování považuji za etické pouze tehdy, pokud je například natáčen trestný čin či přestupek. Případá mi, jako by si žáci občas neuvědomovali, že učitelé jsou lidé jako oni, ale brali je jako stroje bez emocí.“* Zde opět můžeme odkázat na již výše zmíněného Gordona a na jím kritizovanou metodu, v rámci, které využívají učitelé své moci, aby vymohli své řešení problému. Podle mého názoru by bylo mnohem efektivnější využít méně direktivní metody řešení kázeňského prohřešku, které by více zapojily vlastní zodpovědnost žáků – například jde o behaviorální přístup, využívající techniky vyhasínání, tlumení a protipodmiňování, jež jsou dlouhodobě efektivnější.⁶⁸

Poslední otázkou směřovanou na žáky jsem se tázala, zda někdy natáčeli oni sami či jejich spolužáci učitele ve výuce. Tři ze čtyř dotázaných žáků konstatovali, že tak činili (S1, S2 a S3), přičemž S1 doplnil, že tak bylo proto, že učitel měl vtipný tik a on to chtěl ukázat kamarádům z jiné školy. Paralelně jsem se tázala pedagogů, zda někdy řešili problém s tím, že by je žák

⁶⁸ KOHOUTEK, Rudolf. *Výchovné poradenství*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-186-9, s. 49-50.

natácel ve výuce. Většina učitelů (U1, U2 a U3) konstatovala, že se s takovým problémem setkali. U2 doplnil, že musel tento problém řešit s vedením školy, protože žáci umístili video na YouTube.

V případě této modelové situace se podle mého názoru nacházíme spíše za hranou etiky (považuji za vhodné doplnit, že jde o situace, kdy učitel nebyl součástí „pranku“, tedy nebyl s žáky předem domluven a své reakce pouze nepředstíral v rámci hry). Nabízí se otázka, jaké zdroje etiky a obecně hodnot mají žáci, kteří se natáčení eticky kontroverzních videí účastnili. Oslovení žáci se shodli na tom, že takové jednání bylo eticky nepřijatelné, jinak řečeno pro ně již leželo za hranou toho, čeho by byli ještě vůči učiteli schopni. Mez v tomto případě pravděpodobně spatřovali v psychickém šoku, který mohli učitelé způsobit – v tomto kontextu se nabízí možnost srovnání s modelovou situací, jejímž předmětem byla pedagožka, silně negativně reagující na původně bez zlého úmyslu zamýšlený dárek (umělecky vyvedenou rakev). Můžeme uvažovat, že žáci v tomto případě mohli vycházet z toho, jak by oni sami reagovali na podobné jednání, kdyby se ocitli v roli učitele. Zatímco v případě výše uvedeného dárku si lze představit, že by učitelka reagovala jiným způsobem (měla by z něj radost), v případě „pranku“ si toto lze představit pouze stěží.

5.3 Řešení otázky etiky na středních odborných učilištích v praxi

Poté, co jsem s dotázanými učiteli rozebrala modelové eticky problematické situace, zeptala jsem se jich, jak jejich školy řeší problematiku etiky. Jak jsem již poznamenala v teoretické části práce, problematika etiky učitelů není dosud řešena v legislativní ani v profesní rovině (o etice se tedy nezmiňuje školský zákon a dosud v rámci učitelské obce absentuje etický kodex pedagoga), proto leží řešení této otázky na jednotlivých institucích.

Pro svůj výzkum jsem využila výpovědi pedagogů z odborných učilišť, přidružených ke střední škole obchodní a služeb (U2, U3) a střední průmyslové škole (U1, U4). Odpovědi pedagogů z jednotlivých odborných učilišť se navzájem velmi lišily. Učitel odborného výcviku, označený jako U1 (vyučující na učebním oboru střední průmyslové školy), konstatoval: *„U nás tvoří většinu tříd kluci, a to ještě často dost problémoví, takže se do situací, které jsou atypické z hlediska etiky, dostáváme jako učitelé odborného výcviku dost často. Žáci se nás snaží vytáčet, dovolují si, prostě zkouší, co si můžou dovolit. Vedení proto do školního řádu zavedlo podrobný rozpis povinností studentů, a to nejen co se týče takových těch obvyklých věcí, jako je například plnění pokynů učitele odborného výcviku, ale i co se týče očekávaného chování žáků vůči učitelům a vůči sobě navzájem. Důležitější ale podle mě je, že vedení skutečně*

závažné prohřešky tvrdě postihuje, takže žáci vědí, že jejich chování má nějaký důsledek. To podle mě řešení problémových situací učitelům zjednodušuje, protože vědí, že se mají o koho opřít.“. Informant U1 tedy uvedl, že jeho škola substituuje chybějící legislativní úpravu učitelské etiky školním řádem, nicméně zároveň akcentoval roli vedení jako někoho, kdo stojí za učiteli při řešení eticky problematických situací. Informant U4 doplnil, že jako dobrý krok hodnotí i skutečnost, že vedení školy podepisuje s rodiči kvůli chování žáků smlouvu, kterou musí podepsat i žák. Konstatoval, že podle jeho názoru se tímto způsobem cítí být žáci i jejich rodiče více zainteresováni na celkové kultuře školy a že poté, co škola k tomuto kroku přistoupila, významně klesl počet problémových situací.

Informant U2 (vyučující na učebním oboru střední škole obchodní a služeb) konstatoval, že vedení školy se sice snažilo reagovat na nekázeň žáků rozšířením školního řádu o etické zásady komunikace mezi žákem a učitelem, ale toto opatření nemá velký účinek. Informant U2 to vysvětluje tím, že vedení školy reaguje laxně na stížnosti učitelů na konkrétní žáky, a k opatřením rázného charakteru sahá až tehdy, kdy situace vyeskaluje. V podobném duchu se vyjádřil i informant U3, který navíc dodal, že když na školu před několika lety nastupoval, nedostal žádné rady, co se svého chování vůči žákům týče, ani ohledně řešení problémových situací, do kterých se nevyhnutelně v pedagogické praxi dostane. Konstatoval, že podle jeho názoru se vedení školy o tyto záležitosti nezajímá více, než je nezbytně nutné.

Dále jsem se učitelů ptala, jak jejich setkání se zátěžovou situací změnilo jejich budoucí chování, jinak řečeno, jak je takové situace ovlivnily v souvislosti s jejich další pedagogickou praxí. Informant U1 konstatoval následující: *„Když jsem s učením začínal, neměl jsem vůbec žádnou předcházející delší pedagogickou praxi, takže to pro mě bylo všechno nové. Prvně jsem se snažil mít k žákům respekt a jednat s nimi jako se sebou rovnými, protože jsem si myslel, že tak nastolím přátelskou atmosféru a nebudu s nimi mít problém. Jenže se ukázalo, že to nefunguje, takže jsem brzy dospěl k tomu, že jsem většinu hodiny řešil kázeňské problémy. Vzal jsem si z toho ponaučení do budoucna, od té doby se snažím být přísný, ale spravedlivý. Už vím, že jakmile ukážu slabost, tak jí někteří žáci využijí.“.* Tento informant tedy po negativních zkušenostech s přátelským přístupem začal být vůči žákům obezřetný a preventivně používat direktivnější přístup.

Informant U2 uvedl následující: *„Když jsem se stala učitelkou odborného výcviku, myslela jsem si, že s začkami to bude jednoduché, že nebudou provokovat, rušit a tak. Opak byl pravdou, ukázalo se, že holky jsou zákeřnější. Po několika slovních přestřelkách se studentkami jsem byla dost psychicky na dně, protože jsem si připadala, jako že jsem úplně na nic. Požádala jsem*

o pomoc školního psychologa, se kterým jsem prodiskutovala, co na svém přístupu změnit, aby ty hodiny nějak fungovaly. Zprvu jsem měla tendence ze školy odejít a věnovat se vlastní praxi, ale pak jsem si řekla, že mě přeci nedonutí utéct parta nezkušených mladých holek a začala jsem řešit problémy ve výuce radikálně. Už vím, že je neefektivní řešit problémy před celou třídou, ale že je mnohem lepší vzít si žákyně jednotlivě bokem a promluvit jim do duše. Už se mi i stalo, že se mi některé za své chování samy od sebe omluvily, což považuji za výhru, protože jsem je tak donutila k sebereflexi.“. Z výpovědi této učitelky je evidentní, že pro začínajícího učitele mohou být eticky problematické situace velmi stresující a vést i k opuštění učitelského povolání. Podle mého názoru tato skutečnost pouze zdůrazňuje nutnost uvádějícího učitele, který by učitelům poskytoval rady i ohledně etiky jejich profese.

V podobném duchu se vyjádřili i zbývající dva informanti – zkušenosti s eticky problematickými situacemi je donutily změnit jejich přístup k žákům na direktivnější. Informant U3 navíc dodal, že byl zklamaný přístupem vedení, které mu nevyjádřilo dostatečnou podporu při řešení vážného kázeňského přestupku a donutilo jej přestat počítat s podporou z této strany. Pro případné budoucí výzkumy na podobné téma považuji za zajímavé ptát se, zda má nutnost řešit eticky problematické situace nějaký vliv na rozhodnutí začínajících učitelů vzdát se učitelského povolání a jít pracovat do jiného oboru.

6 Závěr

Předkládaná bakalářská práce se zabývala problematikou etických aspektů v práci učitele odborného výcviku. V teoretické části jsem se zabývala tématem učňovského školství, jeho vývoje a úrovně a vymezením etiky a pedagogické etiky. Uvedla jsem i specifika učňovského školství, která jsou základem pro etická dilemata, jež učitelé praktického výcviku ve výuce zažívají. V tomto kontextu jde zejména o skutečnost, že v odborném školství jsou více než na jiných středních školách koncentrováni žáci, kteří mají problémy s chováním, mají různé typy speciálních vzdělávacích potřeb, jsou nemotivovaní a chybí jim kázeň. Pro učitele je takové klima nepříznivé, staví ho do mnoha stresových situací, která mohou vyústit v neetické chování vůči studentům. Naopak učitelé sami jsou terčem neetického chování ze strany žáků.

Zatímco některé typy situací jsou eticky relativně snadno hodnotitelné, jiné situace jsou v tomto ohledu sporné a vyvolávají řadu otázek. V praktické části své bakalářské práce jsem sestavila čtyři modelové situace, které jsem následně předložila informantům z řad žáků i učitelů na odborných učilištích. Snažila jsem se postihnout rozdíly ve vnímání etiky sporných situací mezi žáky a studenty. Zjistila jsem, že žáci i učitelé často vnímají rozdíly mezi etikou, která je jim přikazována například školním řádem (a tuto etiku pojmají jako nutnou dodržování) a mezi etikou, kterou mají lidé interiorizovanou, a ohledně které se mnohdy tyto dvě skupiny informantů rozcházejí. Obě skupiny informantů se rozcházejí především v hodnocení modelové situace, v rámci, které učitelka zakázala žákům pít v hodinách tělesné výchovy nealkoholické pivo – zatímco žáci v tomto případě většinou neviděli problém v etickém hodnocení situace, učitelé ano, přičemž poukazovali například na skutečnost, že i nealkoholické pivo obsahuje menší množství alkoholu, které může mít na žáky negativní dopad.

V případě některých modelových situací uváděli učitelé svá navrhovaná řešení – v tomto kontextu jsem zjistila, že učitelé praktického výcviku tíhnou spíše k direktivnímu řešení kázeňských problémů, které je sice rychlé, ale dlouhodobě neefektivní, protože nepodporuje vlastní zodpovědnost žáků. Odborná literatura se kloní spíše k metodám, které čerpají z humanistického přístupu a které se snaží o morální formování žáka. V tomto kontextu lze navrhnout lepší přípravu studentů pedagogických fakult na kázeňské problémy s žáky odborných učilišť. Pedagogové by měli být informováni o různých možnostech řešení a měli by být seznámeni s teorií speciální pedagogiky – tento přístup bohužel zatím není na našich pedagogických fakultách samozřejmostí.

Závěrem bych konstatovala, že s eticky spornými situacemi se bude učitel ve své pedagogické praxi setkávat relativně často, a ne vždy bude v jeho silách vyřešit situaci efektivně a ke spokojenosti všech. Myslím, že absolutní úspěšnost v řešení takových problémů ani nelze od učitele očekávat, je však třeba dbát na to, aby byl na takové situace dobře připraven po teoretické i praktické stránce. K tomu by mohla vést rozšířená výuka speciální pedagogiky na vysokoškolských oborech pedagogického zaměření a existence etického kodexu pro pedagogické pracovníky, který by stanovil nějaké oficiální etické hranice, které by byly pro učitele nepřekročitelné, a zároveň by poskytl učiteli vhodné nástroje a návody pro jednání v eticky sporných situacích.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

Knihy

- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8.
- DUROZOI, Gérard a André ROUSSEL. *Filozofický slovník*. Praha: EWA, 1994. ISBN 80-85764-07-5.
- GLUCHMAN, Vasil. *Perspektivy profesijnej etiky: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis: Filozofický sborník 57*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2014. ISBN 978-80-555-1104-7.
- GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
- HEŘMANOVÁ, Jana. *Etika v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2012. Sestra. ISBN 978-80-247-3469-9.
- HIGGINS, Chris. *The good life of teaching: an ethics of professional practice*. Chichester: WileyBlackwell, 2011. ISBN 978-14-4433-930-7.
- JAROŠ, Karel a Jan JOB. *Rozvoj československého školství v číslech*. Praha: Statistické a evidenční vydavatelství tiskopisů, 1961.
- JIRSA, Jakub, Karel THEIN a Jakub JINEK. *Obec a duše: k Platónově praktické filosofii*. Praha: Filosofía, 2014. ISBN 978-80-7007-426-8.
- KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1981.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Výchovné poradenství*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-186-9.
- KUTNOHORSKÁ, Jana, Martina CICHÁ a Radoslav GOLDMANN. *Etika pro zdravotně sociální pracovníky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3843-7.

- LENDEROVÁ, Milena, Tomáš JIRÁNEK a Marie MACKOVÁ. *Z dějin české každodennosti: život v 19. století*. Vydání druhé, doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3510-1.
- MALANKIEVIČOVÁ, Silvia. *Profesijná etika*. Prešov: Filosofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. ISBN 978-80-8068-811-0.
- NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-64-1.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-0871-X.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RÖD, Wolfgang. *Novověká filosofie I*. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-039-4.
- RÖD, Wolfgang. *Novověká filosofie II*. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-109-9.
- SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Etika*. Vyd. 3., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-403-0.
- STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Druhé, aktualizované a rozšířené vydání. Beroun: Machart, 2015. ISBN 978-80-87938-32-4.
- STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filozofie*. 2. rozš. vyd. Praha: Zvon, 1992.
- STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.
- ŠTVERÁK, Vladimír a Jan MRZENA. *Felbiger a Kindermann - reformátoři lidového školství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.
- TOMSA, Bohuš. *Idea spravedlnosti a práva v řecké filosofii*. Bratislava: Nákladem Právnické fakulty University Komenského, 1923.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VINTR, Jiří. *Úvod do didaktiky odborného výcviku*. Vyd. 2. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7040-689-5.
- WEDLICHOVÁ, Iva a Jiří HENZL. *Metodika motivace k řemeslům ve volbě povolání žáků ZŠ*. Olomouc: Asistenční centrum, 2010. ISBN 978-80-254-6983-5.

Časopisecké články

MAREŠ, Jiří. Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 2017, roč. 67, č. 1, s. 27-55. ISSN 0031-3815.

NEŠPOR, Karel. Tzv. nealkoholická piva představují riziko zvláště pro děti, dospívající a osoby s návykovou nemocí. *Vesmír*, 2020, 150, s. 130. ISSN 0042-4544.

Elektronické zdroje

EDUIN. Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2018) [online]. Eduin, 2019. [Cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/wpcontent/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf>

GLUCHMANOVÁ, Marta. Profesionální etika v učitel'skom povolání [online]. MVEK Prešov 2011. [Cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Gluchmanova.pdf>>

KAREN, Jiří. Návrh etického kodexu učitele [online]. Deník referendum, 2. 9. 2019. [Cit. 2020-06-03]. Dostupné z: <<https://denikreferendum.cz/clanek/30062-navrh-etickeho-kodexu-ucitele>>

KLAPAL, Václav. Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU [online]. Česká asociace pedagogického výzkumu. [Cit. 2020-06-17]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/images/sborniky/2012/CAPV12_Kla_Didak.pdf>

KOMÁREK, Michal. Nepodkročitelná hranice přijímacích zkoušek [online]. Český rozhlas, 9. 1. 2019. [Cit. 2020-06-10]. Dostupné z: <<https://plus.rozhlas.cz/michal-komarek-nepodkrocitelna-hranice-prijimacich-zkousek-7722027>>

KOPECKÝ, Kamil. Komentář: Vytočte svého učitele a natočte jeho reakci a vyhraje fajny lyžák za 750 000. A říkejme tomu třeba prank [online]. E-bezpečí, Univerzita Palackého v Olomouci, 28. 2. 2016. [Cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <<https://www.e-bezpeci.cz/index.php/temata/kyberikana/1124-komentar-vytotte-sveho-ucitele-natocte-jeho-reakci-a-vyhraje-fajn-lyzak-za-750-000-a-rikejme-tomu-treba-prank>>

PROKOP, Daniel a Tomáš DVOŘÁK. Analýza výzev vzdělávání v České republice [online]. Eduzměna, 2019. [Cit. 2020-06-09]. Dostupné z: <https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/05/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-celek_III.pdf>

SCIO. Více učňů prosperitě naší země nepomůže. Studie ke koncepci dalšího rozvoje středního vzdělávání a potřebnosti většího počtu vyučených [online]. SCIO, 2011. [Cit. 2020-06-11]. Dostupné z: <https://scio.cz/download/studie_ucni.pdf>

SUCHORADSKÝ, Oldřich. Žáci, povstaňte, učitel přichází! [online]. Česká škola, 11. 9. 2008. [Cit. 2020-06-20]. Dostupné z: <<http://www.ceskaskola.cz/2008/09/oldrich-suchoradsky-zaci-povstante.html>>

NÚV. Střední odborná učiliště [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2020. [Cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/stredni-odborna-uciliste>>