

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Markéta Majerová

**Mediální obraz učitele v českém filmu
v období od roku 2000**

**Media picture of educator in the Czech
Movie since 2000**

Praha 2015

Doc. PhDr. Josef Valenta, Csc.

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce Doc. PhDr. Josefu Valentovi CSc. Dále mé poděkování patří Mgr. Petru Valentovi, za projevenou důvěru, inspirativní náměty i připomínky a hlavně čas, který mi v této souvislosti věnoval.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 7. 2015

.....

Abstrakt

Diplomová práce „Mediální obraz učitele v českém filmu v období od roku 2000“ je koncipována jako teoreticko-empirická. Teoretická část si klade dva cíle. Za prvé je zde popsán proces, jímž se média podílí na konstruování reality a utváření diskursu o současném učiteli. Druhým cílem je stručně nastítnit aktuální stav učitelské profese a popsat akademický diskurs, který o učiteli předkládá pedagogika. Dále jsou zde prezentovány vybrané české filmy, které konstruují mediální obraz učitele, jež jsou v empirické části podrobeny kritické diskursivní analýze a v závěru popsány jednotlivé diskursy, které tyto filmy o učiteli předkládají.

Klíčová slova

média, učitel, sociální konstrukce reality, film, diskurzivní analýza, diskurs

Abstract

The thesis „Media Picture of a Teacher in the Czech Film in the Period Since 2000” is construed as one of a theoretical-empirical nature. Its theoretical part has set out two objectives. First, a process, through which media takes part in construing the reality and building up a discourse on the present teacher, is being described in such part. Another objective rests in a brief depiction of the current state of a teacher profession, and a description of the academic discourse, which is being presented by a pedagogical science with respect to a figure of the teacher. In addition, selected Czech films creating a media picture of the teacher that are subject to a critical discourse analysis in the empirically based part of the thesis are presented in the theoretical part thereof. Individual types of discourse, which these films propose with respect to a teacher, are being commented on at the conclusion of such thesis.

Keywords

media, teacher, Social Construction of Reality, film, discourse analysis, discourse

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Sociální konstrukce reality a sociální podstata vědění	12
1. 1 Sociální konstrukce reality.....	12
1. 2 Vědění, realita a diskurs.....	13
1. 3 Objektivace v kontextu médií	15
2. Mediální realita jako specifická forma sociální konstrukce reality	17
2. 1 Obsah médií a jejich dopad na naše vědění	18
3. Role médií v procesu utváření diskursu o současném učiteli	20
3. 1 Pojetí diskursu dle Foucaulta a Fairclougha	20
3. 2 Diskurs a moc	21
3. 3 Film jako médium podílející se na utváření diskursu.....	22
4. Aktuální stav učitelé profese	24
4. 1 Vymezení pojmu učitel.....	24
4. 2 Ideální učitel	25
4. 3 Osobnost učitele.....	28
4. 4 Profesionální chování učitele.....	29
4. 5 Specifika učitelé profese	30
4. 5. 1 Prestiž učitelů.....	30
4. 5. 2 Feminizace učitelé profese	31
4. 5. 3 Učitel a syndrom vyhoření.....	31
4. 5. 4 Akademický diskurs vztahující se k učitelé profesi	32
5. Vybrané české filmy, které konstruují mediální obraz učitele	33
5. 1 Charakteristika filmů s postavou učitele.....	33
5. 2 Vybrané filmy a jejich základní popis	33
6. Metodologický úvod	39

6.1 Cíle a úkoly výzkumu	39
6.2 Volba metod a technik	40
6. 2. 1 Kritická diskursivní analýza	40
6. 2. 2 Fáze CDA	42
6.4 Příprava výzkumu	43
6. 4. 1 Volba výzkumného vzorku	43
6. 4. 2 Popis průběhu výzkumu.....	44
7. Závěrečné interpretace	46
7. 1 Diskursy analyzovaných filmů	46
7. 2 Diskursy posilované v analyzovaných filmech	66
7.3 Faktory ovlivňující podobu diskursu analyzovaných filmů	69
7.3.1 Režisér	69
Diskuse.....	72
Závěr	73
Seznam použité literatury	75
Přílohy.....	78

Seznam použitých zkratk

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

CDA – kritická diskursivní analýza

DT – dominantní typ

etc. – et cetera

IT – informační technologie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SOŠ – střední odborná škola

SOU – střední odborné učiliště

srov. - srovnej

SŠ – střední škola

ST – submisivní typ

tzv. – tak zvaný

U - učitel

viz. - podle

ZŠ – základní škola

Ž - žák

Úvod

Diplomová práce „Mediální obraz učitele v českém filmu v období od roku 2000“ se zabývá tím, jaký obraz učitele utváří diskurs současného českého filmu. Téma diplomové práce považuji za přínosné zejména z následujícího důvodu. Film je masové médium, které divákům předkládá určité představy o učitelské profesi - skrze postavy učitelů, které se ve snímcích objevují a tím se podílí na formování diskursu, jenž konstituuje způsob, jakým je reálný učitel vnímán společností. Subjektivní zkušenost tvůrců, která v jejich filmu formuje diskurs o učiteli, vytváří určité typizace učitele, které se prostřednictvím filmu objektivizují, a tímto způsobem se film podílí na konstrukci společenského vědění o učitelích. Proto se domnívám, že je důležité se této problematice věnovat, jelikož věřím, že případná pozitivní změna diskursu o učiteli v českém filmu by mohla pomoci reálným představitelům této profese.

Teoretická část si klade dva základní cíle. Prvním z nich je popsání procesu, jímž se média podílí na konstruování reality a utváření diskursu o současném učiteli. Druhým cílem je stručně nastínit aktuální stav učitelské profese, stejně jako její kontext a reflektovat tak „akademický diskurs“ učitele. V závěru teoretické části jsou uvedeny vybrané české filmy, které konstruují mediální obraz o učiteli. Praktická část obsahuje interpretaci vybraných filmů z prostředí české kinematografie natočených od roku 2000 skrze metodu kritické diskursivní analýzy.

První kapitola pojednává o teorii sociální konstrukce reality a sociální podstaty vědění, kterou vytvořili autoři Peter Berger a Thomas Luckmann. Jsou zde vysvětleny pojmy externalizace, typizace a internalizace. Dále je v této kapitole charakterizován diskurs i proces objektivace v kontextu médií.

Druhá kapitola již konkrétněji popisuje mediální realitu jako specifickou formu sociální konstrukce reality a pojednává o vlivu obsahu médií na konstituování sociální reality. Dále je v této kapitole vysvětlen dopad médií na naše vědění a charakterizován proces, jakým média produkují a vyměňují symbolický obsah ve společnosti.

Třetí kapitola se zabývá rolí médií v procesu utváření diskursu o současném učiteli. Proto je zde podrobněji vysvětlen pojem diskurs, zejména v pojetí Michela Foucaulta a Normana Fairclougha. Také je zde popsán vztah mezi diskursem a mocí a v závěru této kapitoly je popsán film jako médium, které se na utváření diskursu podílí.

Čtvrtá kapitola popisuje aktuální stav učitelské profese. V úvodu této kapitoly bude vymezen pojem učitel na základě etymologie tohoto slova, definice podle platného zákona ČR i odborné literatury. Dále zde bude charakterizován koncept „ideálního učitele“, profesní chování učitele i specifika učitelské profese, mezi které patří: prestiž učitelů, feminizace učitelského povolání a syndrom vyhoření. Smyslem této kapitoly je popsat „akademický diskurs“ pojednávající o učiteli, který bude možné srovnat s diskursem, jenž utváří jednotlivé vybrané filmy v empirické části.

Základní otázky, na které v této práci hledám odpověď, jsou následující:

- Popsat diskurs o učiteli ve vybraných filmech z oblasti české kinematografie od roku 2000.
- Popsat dominantní charakteristiky diskursu o učitelích.

Empirická část si klade za cíl analyzovat diskurs, který český film o učiteli utváří. Proto je v empirické části nejprve popsána kritická diskursivní analýza jako výzkumná metoda, kterou aplikuji na vybrané filmy. V této části jsou jednotlivě analyzovány filmy, které se podílejí na tvorbě mediálního obrazu o učiteli. V závěru práce jsou shrnuty poznatky získané kritickou diskursivní analýzou. Tyto poznatky jsou dále popsány, zejména z hlediska, jaký diskurs o učiteli utváří, nebo naopak zpochybňuje a také jsou zde zodpovězeny výzkumné otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Sociální konstrukce reality a sociální podstata vědění

Zapojit koncept sociální konstrukce reality do diplomové práce *Mediální obraz učitele v českém filmu od roku 2000* považuji za užitečné z následujících důvodů. Zaprvé tato teorie legitimizuje nárok zabývat se analýzou obsahu médií (i jiných lidských institucí), jelikož ukazuje jejich podíl na utváření reality a upozorňuje tak na nesporný vliv médií na naši společnost. Zadruhé teorie sociální konstrukce reality ukazuje, že člověk objektivní svět buduje jako externalizaci sebe samého (svého vědění a činnosti) a proto je také potenciálně schopen ho měnit.

1. 1 Sociální konstrukce reality

Myšlenka sociální konstrukce reality spadá pod tzv. sociální interakcionismus. V tomto směru je považována sociální interakce za základ sociálního řádu. Sociální interakcionismus čerpá z Kanta, Simmela, Thomase (Thomasův teorém), Mertona (sebenaplňující se proroctví), Webera i Marxe. Z Marxovy teorie je převzato základní východisko, že lidské vědomí je předurčeno společenským bytím člověka a také základní pojmy např. ideologie (myšlenky, které slouží jako zbraně k prosazování sociálních zájmů) a „falešné vědomí“ (podrobněji viz Berger & Luckmann, 1999, s. 13). Za nejkompexnější teorii zmíněného směru považuji práci autorů Bergera a Luckmanna *Sociální konstrukce reality*, která vznikla v druhé polovině šedesátých let a je zde systematicky popsána realita, jako sociálně vytvářený a podmíněný fenomén.

Podstata této teorie spočívá v tvrzení, že realita neexistuje pouze jedna, naopak jednotlivé reality a vědění se můžou lišit v různých společnostech a různých jedinců v závislosti na tom, co je v dané společnosti považováno za vědění (Berger & Luckmann, 1999). Autoři Berger a Luckmann proto pojmají realitu jako sociálně podmíněný fenomén, který utváří konkrétní lidé a společnosti.

Člověk, jakožto biologický druh, nedisponuje přirozeným prostředím a je nucen si jej aktivně vytvářet intervencemi do okolního světa. Tyto intervence jsou ve své podstatě motivovány řešením praktických problémů a úkonů spojených s přežitím. Berger s Luckmannem v této souvislosti hovoří o tzv. antropologické nutnosti, která má funkci „pohaněče“ stimulujícího člověka k tomu, aby zasahoval do svého okolí a aktivně si vytvářel svoji vlastní realitu (srov. Berger & Luckmann, 1999, s. 51). Proces, kdy člověk aktivními

intervencemi vstupuje do okolního světa a jeho subjektivita se promítá do prostředí nebo společnosti, nazývají autoři **externalizací** člověka. Tímto procesem vytváří člověk také sociální řád, který tedy existuje pouze jako produkt lidské činnosti (srov. Brerger & Luckmann, 1999, s. 56).

Různé formy jednání vytváří **typizace**¹, tedy obecná schémata jednání v určitých situacích, jež jsou spojeny také s typizovanými druhy vědění. Typizace jsou součástí sociální zásoby vědění, která obsahuje původně subjektivní interpretace světa a konkrétní způsoby činností, ale protože existují již před námi a my se do nich socializujeme, jeví se nám jako objektivní a závazné, proto je zpětně **internalizujeme**, v důsledku tohoto procesu jednáme podle ní a tím je naplněno dialektické kolečko.

Společnost je výtvozem člověka. Společnost je objektivní realitou. Člověk je výtvozem společnosti. To znamená, že člověk (samozřejmě nikoli jako izolovaný jedinec, ale jako příslušník početného společenství) a jeho sociální svět neustále vstupují do vzájemné interakce. Výtvor zpětně ovlivňuje svého tvůrce (Berger & Luckmann, 1999, s. 64).

Proto považuji za podnětné zabývat se v diplomové práci analýzou mediálních obsahů ve vztahu k učitelské profesi, jelikož film, jakožto produkt procesu externalizace člověka, vytváří právě jednotlivé typizace o této profesi, které se promítají do reality skrze proces internalizace.

1. 2 Vědění, realita a diskurs

Autoři Berger a Luckmann (1999, s. 9) definují ve společném spisu – Sociální konstrukce reality dva základní pojmy – *realitu* a *vědění* následujícím způsobem. Realitu vnímají jako vlastnost náležející jevům, kterým připisujeme existenci nezávislou na naší vůli a vědění definují jako jistotu, že tyto jevy jsou skutečné a jsou nositeli určitých vlastností. Jak jednotlivé reality, tak i vědění se může lišit v různých společnostech a lze konstatovat, že není rozhodující pravdivost² vědění, ale jeho danost³. V této souvislosti považuji za relevantní použít v této souvislosti i pojem **diskurs**, který lze v širším pojetí definovat jako výkladový

¹Potřeba typizace souvisí s nepřenositelností subjektivní zkušenosti a omezením jazykového kódu, si vynucují vytváření obecných kategorií významů srozumitelných ostatním.

² Pojem pravdivost zde neznamená soubor pravdivých poznatků, ale soubor vědění, které je v dané epoše za pravdivé pokládáno.

³ Pojem danost označuje to, co je obecně považováno za pravdivé.

rámec a institucionalizované interpretace podílející se na formulaci modu pravdy. Podle Foucaulta (1994) se pravda (v rámci určitého diskursu) vytváří prostřednictvím početných forem přinucení a vyvolává strukturní mocenské účinky.

Diskurs je intencionální, a vždy někomu slouží, protože diskurs formuje objekt. Tato formulace je myšlena ve smyslu, že diskursy působí na epistemologickou rovinu daného objektu, a proto se jejich prostřednictvím mění způsob, jakým daný objekt chápeme (ne však ontologická rovina objektu). Laclau a Mouffe (2014, s. 19) zahrnují do diskursu i nejazykové praktiky⁴, které jsou buď výsledkem směny významů, nebo jim diskurz dává smysl začleněním do kontextu sociálních pravidel a vztahů. Diskurz je podle nich tímto systémem vztahů. Podobně Foucault spojuje s diskursem i konkrétní formy chování. V této práci pojímám mediální obraz právě jako diskurs, který je pro mě založený na tvorbě, přenosu, sdílení a opakování výpovědí. Přičemž význam těchto výpovědí je spoluutvářen pomocí stylizace autora i vlastní interpretace příjemce.

Pro Foucaultovo (2002, s. 180) teorii diskursu je výpověď klíčem k popisu diskursivních událostí. Popis výpovědi spočívá zejména ve zkoumání podmínek, které vedly k tomu, že se na určitém místě objevila právě konkrétní výpověď a ne nějaká jiná. Podle Foucaulta (2002, s. 78-79) představují diskursy sociální praktiky, které systematicky formují objekty, o nichž hovoříme. Diskursy jsou tvořeny znaky, ale to jakým způsobem fungují, přesahuje užívání znaků pro označování věcí. Je to právě jejich sociální kontext, zahrnutí významů do řádu sociálních pravidel, co formuje význam lidských činností nebo objektů obecně, na základě toho se vymezujeme vůči realitě. Diskurs není pouze užíváním slov, ale sociální praktikou zahrnující jazyk, vědění, chování, vztahy, moc, která tyto vztahy determinuje a kontroluje.

Diskurs filmu formuje naše chápání reality, přestože je samotný vnímán jako „fiktivní“. Film nevypovídá „fakta“ o světě, ale určuje způsob našeho vztahování se k realitě, určuje, v jakých kategoriích a pojmech budeme svět vnímat a rozumět mu.

Pokud se zaměříme na vztah reality a filmu, tak film, jakožto produkt umění, patří do jiné reality, než reality bezprostřední, kterou lze lapidárně popsat příslovci - tady a teď. Spadá do oblasti tzv. vyhraněných významů, které jsou mimo naši bezprostřední zkušenost.

⁴ Proto považuji za relevantní koncept diskursu aplikovat na film.

(viz Berger & Luckmann, 1999, s. 31) Jazyk filmu je symbolickým jazykem vysoce abstrahovaným od reality, nicméně umožňuje tuto abstraktní realitu předkládat jako objektivně reálnou. Film je médium ideologie a zároveň nástroj jejího zprostředkování, která skrze něj proniká do naší reality (do našeho vědomí o ní) formuje ji a podílí se na reprodukci diskursu.

1. 3 Objektivace v kontextu médií

Subjektivní myšlenky předáváme druhým prostřednictvím symbolických systémů – nejčastěji prostřednictvím jazyka, ale také uměním i filmem. Lidské vyjadřování disponuje schopností **objektivace** – znamená to, že se můžeme projevovat v produktech lidské činnosti, které jsou jak autorům, tak ostatním lidem dostupné jako prvky společného světa. Tyto objektivace víceméně slouží jako trvalé znaky subjektivních procesů jejich průvodců, čímž je jejich dostupnost umožněna i mimo situace tváří v tvář (podrobněji viz Berger & Luckmann, 1999, s. 39). Jedná se tedy o další fáze procesu, v němž se člověkem externalizované skutečnosti stávají objektivně danými a během něhož se realita stává realitou *sui generis*.

Znamená to, že všechno, čím se člověk projektoval do svého okolí během procesu **externalizace**, se stává objektivní skutečností. Ta se zároveň stává na člověku nezávislá. Proto je objektivace proces, při kterém se zprostředkované myšlenky typizují, jejich významy se ustalují a stávají se součástí sociálního vědění, které je již pojímáno jako objektivně dané.

Fenomén objektivace s fenoménem médií souvisí tak, že jeho prostřednictvím lze překonat limity dané časem a prostorem. Film se tak stává prostředkem objektivace a umožňuje divákovi, aby viděl subjektivní vize režiséra a scénáristy (popřípadě dalších subjektů), kteří se na procesu produkce filmu podílejí. Tímto způsobem je možné nahlížet na film, jako na jeden z prostředků, jež se účastní tvorby sociální reality tím, že předkládá a reprodukuje subjektivní odraz reality tvůrce, která se projevuje v jeho díle.

V souvislosti s filmem je zajímavé si připomenout, že zatímco dříve se příběhy v orálních kulturách musely předávat formou tváří v tvář (proto byl důraz kladen na mechanickou paměť, jelikož ta zaručovala uchování a šíření informací), vynálezem knihtisku a rozvojem gramotnosti se situace změnila a příběhy se začaly předávat také formou prózy v tištěné podobě. Tento zásadní pokrok v komunikaci znamenal pro společnost velký zlom ve způsobu zprostředkování vědění. Za obdobně významný zlom v komunikaci lze považovat vynález filmu.

Filmový teoretik McLuhan (1991, s. 463) v souvislosti s filmem použil výmluvnou metaforu s realitou na cívce. „Film, jímž navíjíme skutečný svět na cívku, kterou pak rozvíjíme jako kouzelný koberec fantazie, je nádherným spojením staré mechanické technologie a nového elektrického světa.“ Film zachycuje konkrétní reálné objekty, které využívá ke specifickým interpretacím reality (kouzelný koberec fantazie), které prezentuje publiku. Film tedy nereprodukuje realitu, ale přímo na procesu její produkce participuje a tímto mechanismem se film podílí na sociálním konstruování reality.

2. Mediální realita jako specifická forma sociální konstrukce reality

Teorie o tom, že se média podílí na tvorbě sociálního chování, se objevuje již ve dvacátých letech 20. století, kdy vznikla teorie zázračné střely. Stručně lze tuto teorii vysvětlit tak, že předpokládala schopnost médií okamžitě a přímo zasáhnout své příjemce, na něž je vliv médií totožný. Příkladem, k němuž se tato teorie často vztahuje, je rozhlasová inscenace *Válka světů*, kdy část tehdejších posluchačů uvěřila, že Zemi skutečně napadli Mart'ané a tisíce lidí se dalo na útěk. Později se však ukázalo, že jednání lidí bylo ovlivněno i jinými faktory, především ohrožení reálným nebezpečím skutečné války, kvůli kterému prožívali obavy a úzkost. (podrobněji viz Burton & Jiráček, 2003, s. 349)

Teorie zázračné střely spadá do první fáze zkoumání účinků, ve druhé fázi se začíná účinek médií zkoumat systematicky s podporou v experimentálních metodách a poznatcích ze sociální psychologie.

„Médiím se začala připisovat mnohem skromnější schopnost vyvolávat plánované či mimovolné účinky, (...) Nebylo zjištěno, že média jsou zcela bez účinků, spíše se však ukázalo, že fungují v rámci stávající struktury sociálních vztahů a konkrétního společenského a kulturního kontextu.“ (McQuail, 1999, s. 361)

Další fáze pozorování účinku médií spadá do 70. let minulého století. Je charakteristická znovuobjevením „mocných médií“. V této fázi jsou opět akcentovány silné mediální účinky, které mají dlouhodobý a nepřímý charakter.

„Nové zaměření na účinky nepřímé a dlouhodobé potom přineslo zjištění, že s účinky masových médií je opět třeba počítat, a to z hlediska psychologického zejména pokud jde o předkládání vzorů a modelů chování přijímaných formou učení a z hlediska sociologického zejména pokud jde o anticipovanou socializaci a směřování recipientů masových médií s hodnotami, normami, rolemi a sankcemi dané sociální organizace.“ (Reifová, 2004, s. 299).

V pořadí čtvrtá fáze pozorování účinku médií se objevuje na konci 70. let dvacátého století a je významná i v současnosti. Lze ji označit jako fázi dohodnutého vlivu médií. V této periodě je pozornost upřena k mediálním obsahům, k publiku i k fungování mediálních organizací. Jedná se o směr sociálně-konstruktivistický, jelikož akcentuje schopnost masových médií vytvářet a konstruovat významy připisované realitě, které následně zprostředkuje širokému publiku. „Publikum pak tyto významy na základě jisté „dohody“ včleňuje (či nikoliv) do osobních významových struktur, často formovaných předchozími kolektivními identifikacemi.“ (McQuail, 1999, s. 363) Tato teorie tedy vychází z předpokladu, že média specifickým výběrem a také rámováním událostí konstruují sociální realitu, přičemž publikum není pouze pasivním příjemcem mediálních obsahů, ale utváří si

svůj vlastní pohled, svoji vlastní sociální realitu, na níž se obsahy médií spolupodílí. Koncepce dohodnutého vlivu médií počítá s působením médií a současně se svobodou publika při přejímání významů.

Obecné principy teorie **sociálního konstruktivismu** autorů Petera I. Bergera a Thomase Luckmana jsem popsala již v předchozí kapitole. V následující kapitole však jejich teorii použiji k popsání mediální reality jako specifické formy sociální konstrukce reality.

Pokud aplikujeme teorii sociální konstrukce reality na utváření mediálního obrazu, můžeme konstatovat, že média jsou jedním z produktů externalizace člověka a do jisté míry se podílejí na konstituování pravidel, která veřejnost přejímá. Z tohoto pohledu média působí jako stabilizační prvek společnosti a podílejí se na konstituci sociálního řádu. Jak jsem popsala již v předchozí kapitole, obraz poskytnutý médii, není zobrazením reality, ale jedná se pouze o mediální konstrukt, který se však na procesu utváření reality a diskursu podílí. Jelikož představy režisérů a scénáristů o realitě jsou převedením do mediálního obsahu (filmů) objektivizovány.

2. 1 Obsah médií a jejich dopad na naše vědění

Mediální obsahy lze připodobnit k vědění, které v určité míře spoluutváří sociální realitu, která je posléze považována veřejností za danou. Sdělení, jež jsou prostřednictvím médií zprostředkována, ovlivňují vnímání reality u jejich příjemců. Lze předpokládat, že pokud se nějaký tip sdělení stereotypně opakuje a reprodukuje (jak je to například u filmu a jeho neustálé recyklace v rámci televizních programů), tak opakovaně předkládaný obsah médií se pravděpodobně v určité míře podílí na konstrukci mentálních reprezentací publika.

Podobným způsobem se na problematiku obsahu médií dívají i autoři Burton a Jirák (2001, s. 16), kteří ve svém společném spisu konstatují: „Média – zřejmě – dokážou utvářet a formovat to, co se jedinec dozvídá o světě, a mohou být hlavním zdrojem myšlenek a názorů, jež se k němu dostávají.“ Obdobně o vlivu médií uvažuje i Thompson (1995, s. 15), podle něhož média mají nepominutelný symbolický rozměr: „Zabývají se produkováním, uchováváním a distribucí materiálů, jež mají význam pro jedince, kteří je produkují a kteří je přijímají.“ Právě proto, že se média podílejí na konstrukci reality, by analýza jejich obsahu měla být (spolu s použitím kritického myšlení) naší každodenní aktivitou, abychom se nestali

snadno manipulovatelnými konzumenty mediálních sdělení.⁵ Vzhledem k tomu, kolik času denně trávíme s médii, je jejich vliv na formování našeho úsudku jistě významný.

„Média patří k nejdůležitějším činitelům podílejícím se na vytváření a strukturování naší každodennosti. Všechny mediální texty jsou sociálně konstruovanými reprezentacemi sociální reality. Zpravidla odráží pouze část reality, často ji prezentují pouze z určitého úhlu, a jsou tedy jen jedním z možných způsobů „převyprávění“ události, která byla jejím předobrazem.“ (Sedláková, 2002, s. 82).

Film, jakožto mediální produkt, realitu modifikuje a ukazuje nám pouze jednu z variant její interpretace. To, že média ukazují pouze jednu z možností interpretace skutečnosti je významný fakt, který budu demonstrovat v empirické části této předkládané diplomové práce, kde bude patrné, jak moc je toto tvrzení pravdivé.

Apel na zodpovědnost tvůrců, jenž se podílí na produkci mediálních obsahů

Tvůrci médií by si proto měli uvědomit svůj velký závazek, na který by měly brát ohled při sdělování obsahů, jelikož mohou výrazně ovlivnit, jakým způsobem bude na věci, lidi, profese i konkrétní události nahlíženo. Podle teorie dohodnutého vlivu, kterou jsem popsala v předchozí části, je publikum při zpracování mediálních sdělení aktivní a může je odmítnout.

Jelikož většina reprezentací podléhá stabilním vzorcům, které reprezentují určité jevy způsobem, jenž je divákovi srozumitelný, tak předpokládám, že i v prezentaci učitele se budou vyskytovat určité opakující se způsoby vyobrazení. Konkrétní film představuje konkrétní diskurs, který se pohybuje v rámci určité diskursivní formace (souhrn všech diskursů o daném objektu), jeho účinek je ve velké míře závislý na tom, zda reprezentuje dominantní diskurs (pak upevňuje vědomí) nebo submisivní (v tom případě ho může potenciálně změnit). Média však vždy představují pouze jednu z institucí, které tvoří významy. Přesto je svět médií s realitou spjat jako spojená nádoba, kdy jedno (v určité míře) ovlivňuje druhé – realita ovlivňuje mediální tvorbu a mediální tvorba zpětně působí na realitu. Proto nelze analyzovat jedno bez druhého a obráceně.

⁵ Tento apel je nyní skutečně aktuální, jelikož v době, kdy píšou diplomovou práci, je řada médií v ČR vlastněna soukromými majiteli, kteří skrze ně posilují své politické, či ekonomické zájmy.

3. Role médií v procesu utváření diskursu o současném učiteli

3.1 Pojetí diskursu dle Foucaulta a Fairclougha

V první kapitole jsem již popsala pojem diskurs, který v předkládané práci pojmám zejména podle Michela Foucaulta (1994) a Normana Fairclougha (2010). Přesto zde doplním ještě další charakteristiky, vztahující se k tomuto pojmu, které považuji v kontextu předkládané práce za důležité.

Překlad slova „discourse“, který znamená zejména mluvený projev nebo psaný text a také promluvu. Osobně považuji za zásadní zejména spojení diskursu s konkrétní podobou chování. Právě sociální kontext diskursu je klíčový pro předkládanou diplomovou práci, jelikož prokazuje významný vliv médií na jednání lidí.

Michel Foucault zpočátku pojímal diskurz velmi abstraktně, což je patrné v jeho dílech *Zrození kliniky*, *Slova a věci* a *Archeologie vědění*. V tomto období byl inspirován strukturalismem a zvláště strukturálním marxismem a francouzskou filozofií vědy (srovnej Šubrt & Balon, 2010, s. 133-140). Diskurs v této fázi chápal jako vědění o určitém tématu, jako systém pravidel, který vymezoval prostor pro tvorbu aktuálních výpovědí. Úspěšný popis diskursu proto shledával v abstraktním popisu vědění určité doby jako systému omezení a pravidel pro formování výpovědi. (Foucault, 2002; Foucault, 2010)

J. Storey (2010, s. 129) uvádí, že diskurz v pojetí Foucaulta má 3 funkce: umožňuje, vymezuje a konstituuje. Jazyk je diskurzem, protože umožňuje mluvit o objektu, zároveň vymezuje, co je možné o objektu říci a tím objekt tvoří. Obecně všechny diskurzy umožňují vnímat objekt, vymezují, co objekt je a tak ho konstituují. Podobně jako jazyk v tomto případě může fungovat i film.

U dalšího autora, který se problematikou diskursu zabývá – Normana Fairclougha, je diskurs jak konstitutivní, tak konstituovaný. Konstitutivní proto, že konstituuje určitou reprezentaci světa a konstituovaný, protože naopak sám je tímto světem částečně determinován. Fairclough (2010, s. 102 – 111) také chápe diskurz trojdimenzionálně jako:

- text
- diskurzivní praxi
- sociální praxi

Pravidla sociální praxe determinují pravidla diskursu, v jehož rámci je tvořen text. Ten pak zpětně může působit na sociální pravidla. Diskurs tedy fakticky ovlivňuje naše všední životy více, než si na první pohled dokážeme představit a navíc tak často činí skrytě, čímž se stává nebezpečnějším.

Podle Fairclougha (1989, s. 74) má navíc diskurz v dlouhodobějším časovém horizontu vliv na sociální struktury, jelikož modifikuje subjekty a jejich identity, stejně jako vztahy mezi subjekty a jejich věděním a názory. Je zde tedy obsažena identitní, relační a ideační dimenze diskursu, což ilustruje následující tabulka⁶.

Dimenze diskursu dle Fairclougha

Constraints / omezení	Structural effects / strukturální efekty
Contents / obsah	Knowledge and beliefs / znalosti a přesvědčení
Relations / vztahy	Social relationships / sociální vztahy
Subjects / subjekty	Social identities / sociální identity

Pokud bychom vycházeli z této Faircloughovy hypotézy, podle níž má diskurz vliv na všechny výše zmíněné dimenze, tak by jeho případná změna měla mít dopad na uvedené sociální struktury ve společnosti.

3. 2 Diskurs a moc

Tím, že diskurs reguluje způsob mluvení, myšlení i jednání, může být skrze něj uplatňována i distribuována moc ve společnosti. Diskurs se podílí na reprodukci a udržování sociálního statu quo, stejně jako může svou mocí tento stav změnit.

V této práci se zabývám diskursem, který český film o učitelské profesi utváří, jelikož se domnívám, že to má vliv na reálné vnímání učitele ve společnosti. Také si myslím, že kdyby film zobrazoval učitele jako kompetentního odborníka s přirozenou autoritou, mělo by to pozitivní vliv na učitelské povolání⁷.

Pro kritickou diskursivní analýzu (CDA) je moc významný prvek, který se snaží v mediálním textu postihnout a analyzovat. Vychází přitom z myšlenek francouzského

⁶ Tabulka byla převzata z knihy Language and Power (Fairclough, 1989, s. 74) a doplněna vlastním překladem tak, aby byla srozumitelná i pro českého čtenáře.

⁷ Myšleno ve smyslu, jak na tuto profesi nahlíží společnost.

filozofa Michela Foucaulta, který se zaměřoval na technologie moci, jakožto komplexní soubor technologií. Film, jakožto produkt lidské činnosti, která nám není druhově vrozená, je společenským faktem par excellence a vyvíjí značnou moc, skrze diskurz, na jehož podobě se podílí. Foucault (1994, s. 9) v této souvislosti hovoří o diskursu, jako o násilí páchaným na lidech. Pokud je diskurz vnímán jako sféra, která postupně získává určitou podobu samostatné existence nezávislé na lidech, pak je možné projevy této moci odhalit skrze použití metody CDA.

3. 3 Film jako médium podílející se na utváření diskurzu

Vzhledem k zaměření této diplomové práce považuji za podstatné vysvětlit způsob, jímž se na utváření diskurzu podílí film. Film je mediálním produktem, který od dob vynálezu kinematografického přístroje bratří Lumièreů v 19. století stále zůstává velmi užívaným médiem, jak zprostředkovat divákům příběhy, odraz reality i fikci poměrně podmanivou formou. Slavný výrok jednoho z „otců filmu“ Luise Lumiéra o tom, že film je vynález bez budoucnosti, se rozhodně nepotvrdil, přestože to tak v jeho době mohlo vypadat. Teprve koncem 60. let byl barevný film kvalitní natolik, že jej bylo možné začít více využívat. (podrobněji viz Monaco, 2004, s. 35) Dnes žijeme v době, v níž cokoliv se stane (dokonce cokoliv si můžeme představit), může být nahráno na audiovizuální záznam a být archivováno, přehráváno a neustále se tak podílet na reprodukování reality – stejně jako to činí film a navíc v globálním měřítku.

Film na rozdíl od knih, které vyžadují po čtenáři jistou úroveň gramotnosti, aby jejich obsahu porozuměl, film tento požadavek na svého diváka neklade. Někteří teoretikové se však domnívají, že jsou mezi diváky výrazné kvalitativní rozdíly a ti, kteří jsou tzv. „vizuálně sečtělí“⁸ podle jejich teorií dokáží z audiovizuálního materiálu vyabstrahovat více informací.

Jeden z nejvýznamnějších mediálních teoretiků Marshall McLuhan (1991) řadí film mezi tzv. **horká média**. Ve své teorii definuje horká média následovně „Horké médium je extenzí jediného smyslu pomocí „vysoké definice“. Vysoká definice je stav naplněnosti daty.“ (McLuhan, 1991, s. 33) Horká média poskytují svému příjemci tak velké množství informací, že je od něj požadováno méně participace, než je tomu u médií chladných.

⁸ Pojem Jamese Monaca, který označuje lidi, jež mají s filmem větší zkušenosti a vidí více a slyší více než lidé, kteří film sledují zřídka.

Tento princip umožňuje divákovi film konzumovat bez většího nároku na jeho (intelektuální) zapojení. Možná je právě to i jedním z hlavních důvodů, proč si film získal velkou diváckou přízeň napříč socioekonomickým postavením sledujících. Svým vlivem zasahuje značné množství obyvatelstva napříč sociálními vrstvami a také proto je film považován za skutečné masové médium, jehož dopady lze odhadovat v masovém měřítku.

Podle Denise McQuaila (2009) stojí za fenomenálním rozvojem filmu uspokojení latentní poptávky ohromných rozměrů, jejíž příčinu spatřuje ve skutečnosti, že film vyšel vstříc potřebám jednotlivců. Zároveň tento mediální teoretik dodává, že kromě své zábavné funkce bývá film zneužíván jako nástroj propagandy. „Ledabyly skryté ideologické a implicitně propagandistické prvky se vyskytují i v mnoha populárních zábavných filmech, dokonce i v politicky „svobodných“ společnostech.“ (McQuail, 2009, s. 44) Tento výrok ilustruje snahu o společenskou kontrolu skrze film ve všech společnostech, kde je tento typ média používán. A také poukazuje na závažnou skutečnost, kdy v např. „zábavném“ filmu mohou být divákovi podsouvány myšlenky a názory se snahou jej ovlivnit, nebo přinutit k určitému chování či vytvoření postojů. Divák tak v případě nekritického akceptování obsahů, jenž mu média předkládají, může být záměrně manipulován i v momentu, kdy má pocit, že se pouze „baví“.

Na diskursu, který se skrze film reprodukuje i ho odráží, zároveň mají významný podíl filmoví tvůrci, kteří prostřednictvím svého díla předávají svoji subjektivní realitu divákovi. Přestože divák je pro tvůrce filmu klíčovým příjemcem jejich sdělení, tak do tvůrčího procesu se fyzicky zapojuje minimálně, ale figuruje v tomto procesu jako jakýsi abstraktní konstrukt. Podle Ganse (1957, s. 318) se publikum účastní tvorby filmu skrze tvůrčovu představu o publiku. Proto je možné se na analýzu filmů s postavou učitele dívat jako na jakousi reflexi této profese ze strany mediálních tvůrců (především režisérů a scénáristů), kteří se snaží postavu učitele ztvárnit tak, jak si ji podle nich přeje publikum vidět.

V následujícím textu uvažuji o postavě učitele ve filmu tak, že je možné ji vnímat jako relativně spolehlivou výpověď o společnosti, která jej produkuje, jelikož obsah ve filmu ovlivňují sociální hodnoty a přesvědčení dané společnosti platící v období, kdy film vzniká.⁹

⁹ Nebo období, o kterém film vypovídá, pokud se jedná o retrospektivní snímky, s nimi však v empirické části této práce neoperuji.

4. Aktuální stav učitelské profese

Celá následující kapitola popisuje ideální obraz toho, jak by měl učitel vypadat podle aktuálního stavu poznání z oblasti pedagogiky a pedeutologie. Proto lze tento popis vnímat jako jakýsi akademický diskurs o učitelské profesi, který budu v empirické části porovnávat s diskursy, jež o učitelích utváří český film po roce 2000.

Domnívám se, že tato část je podstatná, jelikož objektem mého pozorování v empirické části bude učitel, přestože bude znázorněn jako fiktivní postava ve filmu, proto považuji za důležité, tuto profesi charakterizovat. Na učitelkou profesi se zaměřím zejména z hlediska současných poznatků, které o učiteli předkládá pedagogika a také využiji aktuální údaje o této profesi tak, aby to bylo validní ve vztahu k časovému období interpretovaných filmů v empirické části. Cílem je získat „akademický diskurs“ o učiteli, aby bylo v empirické části možné srovnání obrazu tohoto diskursu a diskursu, který o učiteli utváří vybrané české filmy.

Vzhledem k tomu, že se věnuji studiu oboru Pedagogika a k učitelské profesi mám velmi blízký vztah, tak si uvědomuji, že při analýze vybraných filmů si budu všimnout zejména znaků, které subjektivně považuji za významné pro tuto profesi. Proto v úvodu následující kapitoly pro nejprve vymezím učitelkou profesi, dále zmíním její specifika a také se zaměřím na osobnost učitele a zejména její komponenty, které se domnívám, že jsou pro kvalitní výkon učitelského povolání klíčové a jež budu sledovat ve snímcích praktické části. V následující části budu tedy popisovat jednotlivé aspekty, které dohromady vytváří tzv. „akademický diskurs o učiteli“.

4. 1 Vymezení pojmu učitel

Pojmem učitel označujeme člověka, který je jedním z hlavních aktérů v procesu edukace. Učitel bývá v běžné mluvě používán častěji, než jeho synonymum pedagog. Etymologie slova pedagog ukazuje na jeho původ z řečtiny, kde slovem *paidagógos* býval označován otrok doprovázející chlapce do školy.

Přestože řada lidí implicitně ví, co je pracovní náplní učitelské profese, považuji za přínosné připomenout to, jakým způsobem je pedagogický pracovník definován podle zákona ČR “ je pedagogický pracovník ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání“ (Zákon č. 563/2004

§2). Podle tohoto zákona pedagogickými pracovníky jsou jak učitelé, tak vychovatelé, psychologové i pedagogové volného času, etc.

V současnosti se učitelství řadí mezi tradiční intelektualizované profese. Podle Koti je náplní této profese duchovní činnost. „Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých.“ (in Pedagogika pro učitele, 2011, s. 15). Význam učitelské profese je proto ve společnosti vysoký, jelikož společnost si tímto způsobem zajišťuje předávání kulturních hodnot.

Pokud bychom tato tvrzení vztáhli k teorii sociálního konstruktivismu, kterou jsem uvedla v předchozích kapitolách, tak vzdělávání je sociální instituce, jejímž prostřednictvím jsou dominantně zprostředkovány objektivizované typizace. Vzdělání se významně podílí na procesu sociální konstrukce reality, stejně jako reprodukci a legitimizaci institucionálního řádu¹⁰.

4. 2 Ideální učitel

Vymezení „ideálního učitele“ je značně problematické, jelikož neexistuje jednotný konsensus o tom, jak by takový ideální učitel měl vypadat. S tím souvisí velká pestrost názorů ze strany autorů v oblasti pedagogiky ohledně toho, jaký by měl „ideální učitel“ být. Navíc je zřejmé, že v reálném životě „ideální učitel“ neexistuje a proto se patrně nebude objevovat ani ve filmu, jelikož by někdo zcela bezchybný byl pro diváky (pravděpodobně) velmi nudný. Nicméně se domnívám, že zmínit charakteristiky, které se s konceptem ideálního učitele pojí, může být přínosné v tom, že rozšíří perspektivu, z níž je možné se na osobnost učitele dívat.

Vzhledem k tomu, že učitel je v tradiční škole garantem procesu výuky, tak jsou na něj kladeny požadavky, které mají být zárukou toho, že edukační proces bude probíhat kvalitně. Požadavek na „dobrého učitele“ je velmi abstraktní a jak jsem již zmínila, tak řada autorů, kteří se touto problematikou zabývají, vymezují pedagogický ideál jinak.

- Například Swerdlow (1988, s. 46) píše o sedmi dílčích rolích, které by měl „dobrý učitel“ zastávat:
 - **učitel – odborník na svůj předmět**

¹⁰ Tuto skutečnost reflektují také kritické teorie vzdělávání a její představitelé např. Freire, Giroux, McLaren, Althusser.

- zde je na učitele kladen požadavek na jeho mistrovství ve vyučované disciplíně, optimální výběr a uspořádání učiva
- **učitel – profesionál**
- učitel by měl být také odborníkem na sebezvoje i rozvoj osobnosti žáků, také by měl umět stanovit krátkodobé i dlouhodobé vzdělávací cíle, vybrat vhodnou výukovou metodu, reflektovat proces učení, ...
- **učitel – prodávající**
- zde se po učiteli požaduje, aby uměl žáky motivovat takovým způsobem, že jim prodá i aktivitu/látku, o níž původně neměli zájem, proto by měl učitel umět být zábavným a dokázat zaujmout žáky pro vzdělávání
- **učitel – herec**
- stejně jako herec by měl učitel zvládat svůj mluvený projev, výklad látky, pracovat s neverbální komunikací a umět improvizovat během situací, jež se ve výuce naskytnou
- **učitel – odborník na výběr materiálních pomůcek pro výuku**
- učitel by měl umět připravovat vhodné sumativní, nebo formativní testy, sestavovat plány výuky, ...
- **učitel – manažer**
- učitel by měl disponovat manažerskými dovednostmi, mezi které patří zejména: zvládnutí procesu vedení, řízení, kontroly a koordinace aktivit

Z uvedeného seznamu „subrolí“, které by měl učitel během výkonu své profese ovládnout, je patrné, jak pestré a vysoké jsou u tohoto autora požadavky na naplnění jeho subjektivní představy tzv. „dobrého učitele“.

Vzhledem k tomu, že celý proces výuky se koná v sociálním prostředí, je na učitele kladen také požadavek, aby se uměl v tomto prostředí vhodně pohybovat. Je důležité snažit se vytvořit příznivou sociální atmosféru (pozitivní klima) a dokázat efektivně komunikovat nejen s žáky, ale také s jejich rodiči, kolegy i nadřízenými, k tomu je potřeba emoční inteligence, stejně jako práce se skupinovou dynamikou a komunikační dovednosti:

„Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učí, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům.“ (Vašutová, 2007, s. 7).

Vzhledem k tomu, že většinu poznatků předává učitel svým žákům verbální formou, jsou na něj kladeny požadavky týkající se jeho komunikačních dovedností a prezentačních schopností. Jako u každé profese je důležité budovat a uchovávat tzv. profesionální image. Tu vytváří adekvátní jednání, profesionální rozvoj, stejně jako vizuální stránka, verbální i nonverbální komunikace.

Dalším významným požadavkem na učitele je neustálá sebereflexe své pedagogické činnosti. Učitel by měl umět svoji činnost hodnotit, jelikož jí tím může zlepšovat, pokud je to možné, tak by měla být učiteli poskytnuta reflexe i prostřednictvím druhých např. kolegů i ze strany žáků.

Souhrnný seznam čtrnácti požadavků na ideálního učitele sestavil Kořa (1998, s. 30-34), který je řadí následovně:

- učitel by měl mít rád děti a mládež a být schopen s nimi relevantně komunikovat
- měl by být dobře informovaný, tzn. disponovat vědomostmi a mít porozumění, jež jsou relevantní v oblasti výuky
- být flexibilní tzn. mít schopnost rychle se přizpůsobit změně
- být optimistický, což se váže také k tomu, že je učitel schopný prožívat radost z učení
- být modelem rolového chování
- být schopen převádět teoretické poznání do praxe
- být důsledný, což podle Koti souvisí s vysokou integritou osobnosti
- být jasný a stručný, což znamená dobře komunikovat
- být otevřený vůči druhým a světu
- být trpělivý
- být vtipný – ne však komický
- být dostatečně sebejistý
- projít pestrou přípravou na profesní dráhu
- být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny

Výše uvedené požadavky obsáhly snad všechny možné oblasti, jež se pojí s konceptem ideálního učitele. Osobně bych ještě ráda poznamenala, že za ideální nastavení vztahů mezi učitelem a žákem považuji „partnerský“ vztah mezi oběma aktéry edukačního procesu. Tímto pojetím se přibližují kritické pedagogice, která vnímá vztah mezi žákem a studentem jako rovnocenný a během procesu vzdělávání se žák i učitel učí navzájem.

4. 3 Osobnost učitele

Z výše uvedených požadavků, které jsou na profesi učitele kladeny, je naprosto evidentní, že k jejich dosažení potřebuje učitel určité osobní předpoklady. Tímto se zabývá pedeutologie, která ke zkoumání učitele uplatňuje zejména dva následující přístupy.

První přístup bývá označován jako normativní a jeho cílem je vymezení ideálu, jaký má učitel být, aby mohl být v rámci své profese považován za učitele úspěšného. Druhý přístup je analytický. Analytický přístup zjišťuje skutečnost, jací konkrétní jednotliví učitelé jsou a jakými vlastnostmi disponují.

V praktické části předkládané diplomové práce budu vycházet z obou přístupů, proto zde vymezím oblasti, které jsou považovány v učitelské profesi za důležité a jichž si budu během sledování audiovizuálních materiálů všimnout zejména.

Nové poznatky vycházející z pedagogické psychologie ukazují, že osobnost učitele je významným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu. (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 17). Proto je důležité, aby učitel disponoval vlastnostmi, které mohou žáky inspirovat např. aktivní přístup, kreativita, flexibilita, důslednost, atd.

Jako předpoklad pro harmonickou osobnost učitele považuji za užitečné zmínit čtyři pilíře, které stanovil Mikšík (2007), na nichž by měla být osobnost učitele usazena.

- **psychická odolnost**
 - rezistence vůči dezintegrujícím vlivům
- **adaptabilita**
 - schopnost osvojovat si nové poznatky
- **sociální empatie**
 - schopnost vcítit se do pocitu druhých
- **komunikativnost**
 - ovládat verbální i neverbální složku komunikace

Psychická odolnost se projevuje zejména v situacích, které jsou emočně vypjaté, nepředvídatelné, nebo jiným způsobem vymykající se běžným situacím. Pokud je učitel psychicky odolný, dokáže tyto situace správně vyhodnotit a zpracovat je bez narušení psychiky. Adaptabilita bývá vnímána jako schopnost psychické flexibility a dovednost reagovat na změny.

Co se týká schopnosti osvojovat si nové poznatky, tak zde jde o dovednosti učit se a reflektovat situace. Sociální empatii můžeme interpretovat jako schopnost vcítění

do druhého a oblast komunikativnosti jsem zmínila již v předchozí kapitole, proto považuji za zbytečné ji zde více konkretizovat.

Za další důležitý komponent považuji také pedagogický optimismus projevující se zejména ve vztahu k žákům. Jak je patrné z předchozího textu, na učitele jsou kladeny velké požadavky, které by měly být v ideálním případě splněny. Není možné se v rozsahu této práce zaměřit na pozorování všech výše zmíněných komponent, přesto se domnívám, že je bylo podstatné zmínit, aby bylo patrné, že jsem si vědoma jejich významnosti pro pedagogickou praxi.

4. 4 Profesní chování učitele

Model profesního chování vystihuje ideál učitele, je nastaven v souladu s požadavky společnosti a na rozdíl od typologií, které se zaměřují na určité poznatky, se snaží o zastižení celkové struktury projevů učitelů, které odpovídají požadované profesní charakteristice a profesionalitě učitelů.

Tento model můžeme rozdělit na dvě dimenze – profesně etická dimenze a odborná dimenze. Jelikož ve vybraných filmech není věnován velký prostor ukázkám z výuky a spíše je v nich akcentována osobnostní rovina, proto zde rozepíši pouze profesně etickou dimenzi, která je ze snímků více zachycená.

Profesně etická dimenze chování učitele se projevuje v interpersonálních situacích např. ve vztahu k žákům, jejich rodičům, vlastní profesi, kultivovanosti verbálního a nonverbálního projevu, emocích, nebo během řešení konfliktů a stresových situací. Pojmem profesní etika učitele se myslí koherence mezi odbornými a osobními kvalitami, které se vyznačují vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřněním etických zásad. S profesní etikou úzce souvisí pojem autorita.

Autorita učitelské profese bývá rozdělována na formální autoritu, která je garantována jejich postavením ve školní instituci a přirozenou autoritu, kterou si musí každý učitel získat sám vlastním jednáním. Pokud se učitel podaří vytvořit si přirozenou autoritu, tak se to u žáků a okolí projevuje úctou a uznáním v takové míře, že často překryje autoritu formální.

Přirozenou autoritu lze vybudovat na demokratických principech chování, pozitivním vztahu k žákům, dodržování pravidel, přičemž vyučující jde sám příkladem, schopností řešit spory, zájmem o žáky mimo výuku, smysl pro humor.

4. 5 Specifika učiteléské profese

4. 5. 1 Prestiž učitelů

Profese učitelů zaujímá ve společnosti významné postavení, jelikož přispívá k předávání kulturních vědomostí, tradic, stejně jako se podílí na procesu socializace nových generací. Přes tuto zjevnou významnost však existuje fenomén, který prestiž učiteléské profese zpochybňuje.

Prestiž je jedním z předpokladů úcty, kterou si lidé mezi sebou vzájemně prokazují. Společenská prestiž se zároveň pojí s určitým statusem, k jehož symbolům v dnešní společnosti patří např. adresa bydliště, vlastnictví různých předmětů, nebo členství v organizacích, apod. Pojem prestiž se pojí jak k jednotlivcům, tak k sociálním skupinám i jednotlivým povoláním.

Prestiž u učiteléské profese má své specifikum v tom, že se představitelé učiteléského povolání podhodnocují, zatímco společnost si jejich profese vysoce cení. V této souvislosti hovoří Kořa (1998, s. 156) o **mýtu o nízké prestiži učiteléského povolání** a považuje jej za jeden z nejrozšířenějších mýtů týkajících učitelů. Je pravděpodobné, že sebepodceňování je určeno povahou intelektuální práce, kterou učitelé vykonávají a u níž je velmi obtížné prokázat její efektivitu. Podle výzkumu, který realizovalo Centrum pro výzkum veřejného myšlení, v rámci Sociologického ústavu AVČR mezi lety 2004-2011, které jsou relevantní pro sledované období v empirické části diplomové práce, se prestiž učiteléského povolání pohybovala na předních příčkách a jediné profese, které učitele předstihly, byly profese lékaře a vědce.

Konkrétně se učitel na vysoké škole umístil vždy na místě 3. v pořadí, o jednu příčku pod ním se pravidelně umístil učitel na základní škole.¹¹ Výsledky realizovaného výzkumu dokládají skutečnost, že nízká prestiž učitelů je skutečně mýtem, jak o ní hovoří Kořa (1998) a souvisí s podhodnocováním učitelů sebe sama.

¹¹ Veškeré údaje z výzkumu Naše společnost 2011, v 11 – 06 jsou dostupné online na následujícím odkazu http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a3898/f3/101176s_eu110725.pdf.

4. 5. 2 Feminizace učitelské profese

S problematikou prestiže učitelského povolání se pojí další specifikum této profese, které lze nazvat jako **feminizace učitelství**. V českých školách je podíl učitelek skutečně neúměrně vysoký vůči podílu mužů, kteří působí v učitelské profesi.

Podle veřejně přístupných údajů získaných ze statistické ročenky pro školní rok 2012 – 2013 je evidentní nerovnoměrné rozložení pracujících mužů a žen v oblasti školství. Tato situace je alarmující zvláště na ZŠ, kde je zaměstnáno 84% učitelek – žen. Situace na středních školách je o něco vyrovnanější, jelikož se uvádí, že na SŠ pracuje 60% učitelek.¹²

Tyto výsledky ilustrují vážný problém, s nímž se české školství potýká. Muži jsou v učitelské profesi minoritní skupinou, což považuji v době vysoké rozvodovosti a časté absence výchovného vzoru muže v rodině za nešťastné, jelikož žákům tento vzor chybí i na školách.

4. 5. 3 Učitel a syndrom vyhoření

Přestože **syndrom vyhoření** se původně pojil s výkonem pomáhajících profesí, objevuje se jeho výskyt i u zástupců učitelské profese. Syndrom vyhoření se obecně spojuje s apatií a ztrátou zájmu o výkon povolání. Jan Průcha (2002, s. 28) syndrom vyhoření (burnout syndrom) definuje takto: „Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje, až vyčerpává atd.“ U učitelů se tento stav projevuje zejména nezájmem o další sebevzdělávání, obavami ze styku s žáky, rodiči, nebo kolegy.

Domnívám se, že učitelské povolání patří mezi psychicky exponované profese. Právě proto jsou učitelé náchylní k syndromu vyhoření. Ten může být vyvolán i v důsledku nejistoty související s častými změnami, zásahy do kurikula, střídáním ministrů na MŠMT, neadekvátnímu finančnímu ohodnocení a vysokého množství stresových situacích, s nimiž se každodenně potýkají.

¹²Tento posun zřejmě souvisí se zaměřením SOŠ a SOU, kde jsou vyučovány často odborné technické předměty právě učiteli – muži.

4. 5. 4 Akademický diskurs vztahující se k učitelské profesi

Na základě předchozího textu této kapitoly se pokusím o přehlednou sumarizaci klíčových faktorů, které se podílejí na pojetí akademického diskursu o učitelích. Jednotlivé významné faktory lze přiřadit do následujících pěti oblastí.

V oblasti komunikace se jedná o to, aby učitel dokázal s žáky relevantně komunikovat. Učitel by měl ovládat verbální i neverbální komunikaci. Jeho verbální projev by měl u žáků plnit funkci vzoru (proto by se měl vyvarovat vulgarismům, ale i nespisovným výrazům) i srozumitelného přenosu informací.

Z hlediska sociální oblasti by měl učitel mít pozitivní vztah k lidem a zvláště ke svým žákům. K sociálním dovednostem patří také empatické chování, sociální odpovědnost i asimilace k prostředí.

V profesní oblasti by měl učitel disponovat hlubokými teoretickými znalostmi ze svého oboru, které zároveň umí vhodně zprostředkovat žákům a také převádět do praxe. S výkonem učitelské profese úzce souvisí také profesní etika (učitel se chová spravedlivě ke všem žákům, nenavazuje se svými žáky intimní poměr, atd.).

Z hlediska osobnosti učitele je pak třeba, aby byl učitel autentickou a vyrovnanou osobností. Učitel by měl být psychicky odolný, aby zvládnul každodenní zátěž. K tomu mu pomáhá, když je flexibilní, vstřícný a „zdravě“ sebevědomý.

Poslední oblast, kterou považuji za významnou, lze označit jako fyzickou stránku učitele. Vizáž je jistým způsobem sebeprezentace a v jisté míře se podílí na to, jak nás okolí vnímá. Učitel by měl do školy chodit především slušně upravený a čistý.

5. Vybrané české filmy, které konstruují mediální obraz učitele

5.1 Charakteristika filmů s postavou učitele

V rámci českého hraného filmu od roku 2000 se postava učitele objevuje poměrně frekventovaně. Ovšem pouze ojediněle je učitel hlavní postavou, kolem které by se rozvíjela dějová linka a spíše lze konstatovat, že je postava učitele používána režiséry spíše jako „doplňková“, která dokresluje děj, než jako postava ústřední.

Je pravděpodobné, že tvůrci filmu postavu učitele zasazují do děje záměrně, vzhledem k tomu, že vychází z představy o publiku, které vzhledem k povinné účasti na edukačním procesu, má s učiteli osobní zkušenost a proto jim je tato postava svým způsobem blízká a publikum tuší, co od představitele této profese může očekávat.

V porovnání s filmy, které zobrazovaly postavu učitele v předchozích obdobích v rámci tuzemské kinematografie, jsou ve filmech zřetelné dvě hlavní tendence. První lze charakterizovat jako zobrazení intimního života postavy učitele – často jej vidíme ve spodním prádle, při intimnostech, sexuálních fantaziích, ve fázi zamilovanosti, apod. Druhá tendence souvisí se zobrazením agresivity, ať už ze strany učitele k žákovi, nebo žáka k učiteli. Není výjimkou slovní agrese (používání vulgarismů, ironie, zvýšení hlasu), ale ani explicitně vyjádřené násilí, které ve své nejzazší podobě končí brutálními vraždami žáků, nebo napadením, znásilněním i zavražděním učitele.

5.2 Vybrané filmy a jejich základní popis

Smradi

- režie: Zdeněk Týc
- scénář: Tereza Boučková
- drama
- 2002

Tento film vypráví příběh manželů Moniky a Marka Šírových a jejich dětí, kteří se nově přistěhují do malé obce. V Praze zažívali šikanu okolí z důvodu adopce dvou chlapců romského původu. Také jejich vlastní syn trpí astmatem a proto se rozhodnou vyhledat příznivější klima pro výchovu všech chlapců. V novém prostředí se však jejich ideály velmi

brzy střetnou s realitou, která není pro jejich adoptované syny příliš příznivá a předsudky ze strany společnosti zažívají i mimo pražské prostředí.

Smrt pedofila

- režie: Ivan Pokorný
- scénář: Jiří Bednář
- drama/krimi
- 2003

Během noci dojde ve věznici k nedokonalé vraždě jednoho vězně. Kriminalisté, kteří se snaží zjistit motivy i aktéra tohoto pokusu, se seznamují s osobním příběhem učitele, který se zamiluje do svého nezletilého žáka. Tento učitel udržuje se svým žákem osobní poměr, přičemž žák učitele využívá a posléze vydírá, že poměr zveřejní. Učitel během hádky, v níž mu dojde, že jej žák pouze pragmaticky využíval, chlapce fyzicky napadne a ten na následky poranění zemře. Za vraždu dostane učitel doživotní trest a je odsouzen coby pedofil. S touto „nálepkou“ je pro něj pobyt ve vězení velmi komplikovaný a v závěrečné scéně filmu přichází učitel do cely, kde je připravená oprátka jako řešení.

Expertí

- režie: Karel Coma
- scénář: Karel Coma
- komedie
- 2006

Tento film popisuje život pražského maturanta Oskara, jeho činnosti ve škole i volném čase a hlavně snahu splnit si svá přání prostřednictvím pracovní kariéry, do níž mnohé investuje. Zpracuje na změně vizáže a překročí svou zónu osobního komfortu, ale jeho profesní kariéra se přesto nevyvíjí podle Oskarových představ a místo počítačového experta si jej klientky objednávají na zcela jiné služby. Tímto se Oskar dostává do koloběhu, z něhož neumí najít cestu ven, jelikož každá zákaznice, která jej zavolá, jako počítačového experta, po něm následně vyžaduje sexuální služby. Mezi jeho zákaznicemi je také jeho učitelka z gymnázia, která žákovo odmítnutí těžce nese.

Vratné láhve

- režie: Jan Svěrák
- scénář: Zdeněk Svěrák
- komedie
- 2006

Ve filmu Vratné láhve je hlavním hrdinou příběhu učitel důchodového věku, který se dobrovolně rozhodne odejít ze školství, než aby dále učil děti, které se chovají drze. Jelikož nechce zůstat pasivní, rozhodne se vyzkoušet různá zaměstnání a nakonec začne pracovat na brigádnické pozici ve výkupu lahví v pražském supermarketu. V tomto filmu je podrobně charakterizována postava učitele Tkalouna, kterou vidíme v interakcích s rodinou, žáky, kolegy i zákazníky. A také jeho představy, sny i sexuální fantazie, stejně jako problémy, které se pojí s podzimem života.

Crash road

- režie: Kryštof Hanzlík
- scénář: Kryštof Hanzlík
- komedie
- 2007

Ve filmu Crash Road se děj soustředí kolem Veroniky, která právě dokončuje studium na střední škole, kde vykonává maturitu. Veronika pochází z problematičtějšího sociálního okolí, v němž dominují dluhy, alkohol i násilí. Také ve škole je vystavena sexuálnímu obtěžování ze strany učitele a šikany ze strany spolužáků, proto se po ukončení středoškolského studia jí vnější okolnosti přinutí k odchodu z domova, a jelikož se Veronika považuje za „smolaře“ (matka alkoholička, otčím agresor), tak se vydává hledat „dobré lidi“.

Gympl

- režie: Tomáš Vorel
- scénář: Tomáš Houška
- komedie/drama
- 2007

V tomto filmu lze identifikovat dvě hlavní roviny příběhu. V té první je příběh party studentů pražského gymnázia, kteří se podílejí na tvorbě graffiti a užívají si studentského

života. V té druhé je patrný konflikt mezi školním prostředím, které je odtržené od žité reality svých žáků a charakteristické konformitou, kterou po žácích požaduje. Jednou z hlavních postav je učitel Tomáš, který mezi kolegy ve sborovně značně vybočuje a jeví se jako alternativní. Tento třídní učitel má velmi pozitivní vztahy se svými žáky, věnuje se jim i mimo školu, zajímá se o jejich zájmy a jeho sympatie akceleruje ve scéně, během níž se intimně sblíží se svojí žákyní na půdě školy.

Venkovský učitel

- režie: Bohdan Sláma
- scénář: Bohdan Sláma
- drama
- 2007

V tomto filmu je hlavní postavou homosexuální učitel, který opouští pražské gymnázium a přichází učit na venkovskou základní školu, jelikož chce zapomenout na nevydařený osobní život a doufá, že v novém prostředí obnoví duševní harmonii a najde sám sebe. Seznamuje se s místními obyvateli i stylem venkovského života a začne doučovat sedmnáctiletého chlapce, do něhož se platonicky zamiluje. Během jedné noci však svoji touhu neuhlídá a chlapce sexuálně zneužije. Následně je ze svého chování tak otřesen, že se pokusí spáchat sebevraždu.

Bekyně Mniška

- režie: Ondřej Kepka
- scénář: Jan Míka
- komedie/romantický film
- 2008

Učitelka Pavla je ve čtyřiceti letech svobodná a bezdětná. V soukromém životě je dosti samotářská a jediným jejím zájmem jsou motýli. Tuto situaci se snaží změnit její kolegyně a blízká kamarádka a proto jí začne hledat partnera přes internetovou seznamku. Obě proto vyrazí na lázeňský pobyt s cílem najít muže, s nímž se přes internet seznámili a poznat jej osobně. Děj popisuje zejména osobní život a vztahy obou učitelek, které nakonec pobyt v lázních rozdělí natolik, že jedna raději přejde do jiné školy, aby dále svoji bývalou kamarádku nepotkávala.

Líbáš jako Bůh

- režie: Marie Poledňáková
- scénář: Marie Poledňáková
- komedie/ romantický film
- 2008

Hlavní postavou je učitelka francouzštiny a literatury na gymnáziu – Helena, která ve snímku více než žáky řeší svůj osobní život, který je plný zvrátů a atypických vztahů. Sdílí společnou domácnost s bývalým mužem, za dramatických okolností naváže milostný poměr s ženatým mužem a do toho se pokouší zachraňovat manželství svého syna, který je nevěrný své ženě. Při záběrech ve škole je ukázán učitelky pozitivní vztah ke studentům, ale také to, jak moc se do výuky promítá její osobní emoční rozpoložení a jak obtížné je pro hlavní postavu balancovat mezi vlastním štěstím a ohledem na druhé.

Bastardi

- režie: Petr Šícha
- scénář: Tomáš Magnusek
- drama
- 2010

Děj filmu Bastardi se odehrává v prostředí školy ZŠ Bojanov, která je zachycena jako koncentrace mladistvých potencionálních kriminálních. Tři žáci této instituce brutálně znásilnili a zavraždili mladou praktikantku, která se vracela ze školy přes park. Její bratr – učitel Majer několik měsíců po této tragické události nastupuje učit do školy, v níž jsou dosud nepotrestaní pachatelé zmíněné vraždy, postupně si v pozici učitele získává sympatie kolegů z učitelského sboru i samotných žáků. Snaží se zlepšit poměry ve škole, vstupuje do konfliktů s nezvladatelnými žáky i jejich rodiči a zároveň se pokouší nalézt odpověď na to, kteří žáci mají smrt jeho sestry na svědomí.

Bastardi 2

- režie: Jan Lengyel
- scénář: Tomáš Magnusek
- drama
- 2011

V druhém díle Bastardů děj začíná smrtí jednoho z žáků – Michala Dostála. Rodina Dostálů se domnívá, že za smrt může učitel Tomáš Majer a začne mu vyhrožovat. Důkazy hledá také policie a učitel Majer v tomto díle profesně postoupí a stává se ředitelem školy. Jeho pověst se však zhoršuje a žáci, kteří se podíleli na vraždě jeho sestry, se jej začínají obávat. Tlak na učitele Majera je neustále zvyšován a jeho podrážděnost se promítá do výuky, kdy na žáky častěji křičí a nechá se snadno vytočit. V průběhu filmu zemrou i další dva žáci a učitel Majer, jakožto podezřelý z jejich smrti utíká a skrývá se před Policií.

Bastardi 3

- režie: Tomáš Magnusek
- scénář: Tomáš Magnusek
- drama
- 2012

Ředitel školy Tomáš Majer je stále na útěku a během tohoto období se děj vrací v jeho vzpomínkách retrospektivně na působení ve škole, napadení žáků i rozhovory se zavražděnou sestrou. Učitel Majer všechny tři žáky skutečně brutálně zabil, aby tak pomstil svoji milovanou sestru a zároveň uchránil společnost před mladistvými delikventy, na které aktuální zákony nestačí. Závěr trilogie Bastardi končí odsouzením učitele, který je za svůj čin odsouzen nejen soudem, ale i většinou společnosti a při příchodu na celu na něj čeká připravená oprátka.

EMPIRICKÁ ČÁST

6. Metodologický úvod

Tématem mé diplomové práce je, jak již bylo řečeno v úvodu, analyzovat diskursy, které se o učiteli objevují ve vybraných filmech české kinematografie od roku 2000. Jelikož se více než 10 let pohybuji v oblasti pedagogiky a dostávám se do kontaktu s učiteli na různých stupních školského vzdělávacího systému, je mi profese učitele velmi blízká. Také během praxí (realizovaných během studia na pedagogickém lyceu a v rámci bakalářského studijního programu) i pracovního poměru na pražské základní škole jsem měla možnost poznat reálnou podobu současných škol i učitelského sboru. Proto mě rozdíl mezi reálným školním prostředím a jeho znázorněním ve filmu zaujal natolik, že jsem se této oblasti začala věnovat. S ohledem na úctu, kterou mám k představitelům učitelské profese, mně není lhostejná prezentace učitele v českém filmu, jelikož se domnívám, že diskurs, který český film o učitelích vytváří, má vliv na reálné vnímání této profese ve společnosti.

Je třeba na začátku výzkumu zdůraznit, že jsem si vědoma své osobní zainteresovanosti v celé své práci, stejně jako faktu, že diskurz, který film o profesi učitele vytváří, nedokážu v rámci této diplomové práce porovnat s aktuální realitou učitelské profese. Porovnávám tedy mediální diskurs s diskursem akademickým, jehož konkrétní komponenty jsem zmínila v teoretické části.

6.1 Cíle a úkoly výzkumu

Hlavní cíle výzkumu:

- Zjistit, jak je konstituován objekt učitele v diskurzech vybraných českých filmů od roku 2000.
- Vyzkoumat, zda je některý z diskursů o postavě učitele v českém filmu od roku 2000 je možné označit za dominantní nebo submisivní.

Vedlejší cíl výzkumu:

- Porovnat nakolik se diskurs o učiteli ve filmu liší od akademického diskursu.

6.2 Volba metod a technik

6.2.1 Kritická diskursivní analýza

Hlavním cílem kritické diskursivní analýzy v předkládané práci je analyzovat diskursy, které se týkají postavy učitele v českém filmu od roku 2000. V rámci prezentované analýzy byly primárně analyzovány filmy, v nichž se vyskytuje postava pedagoga¹³. Analýza se snaží nabídnout interpretace, které lze označit za typické pro mediální diskurs o učiteli v českém filmu nultých let.

Kritická diskursivní analýza (CDA) se začala formovat během 80. let minulého století. Mezi její nejvýznamnější představitelé patří Ruth Wodak (2009), Norman Fairclough (1995, 2003) a Teun van Dijk (2008). CDA není jednou dogmaticky přikázanou metodou, ani jednotnou školou. CDA se spíše profiluje jako síť výzkumníků, kteří sdílí podobné názory, zajímají se o podobná témata a společně publikují.

Obecné paradigma CDA lze charakterizovat následujícími principy:

- je orientována účelově – soustředí se na problém mezioborově
- snaží se o demystifikaci ideologií a moci pomocí systematického zkoumání sémiotických dat¹⁴

Následná interpretace se řídí následujícími principy podle Philipse a Jorgensena (2002):

- **spolehlivost** – více textuálních znaků
- **komplexnost** – vazba na různé texty a diskurzy
- **transparentnost** – dokládání na konkrétních textech

Obecně je CDA charakteristická následujícími principy: interdisciplinárním a eklektickým přístupem, zájmem o de-mystifikaci sdělení od ideologie a mocenských zájmů skrze sémiotická data jako je text, slovo, nebo vizuální obraz. Výzkumníci užívající tuto metodu se snaží o vytvoření vlastního postoje při zachování vědeckých metod a opakované sebereflexi během prováděného výzkumu.

Kritická diskursivní analýza však neznamená jednu konkrétní dogmatickou metodu. CDA se nezaměřuje pouze na explicitně vyjádřený obsah sdělení, ale také na to, co v textu

¹³ Postava učitele je ve vybraných filmech nejčastěji hlavní rolí.

¹⁴ V této práci jsou sémiotickými daty informace ze zkoumaných filmů.

obsaženo není, v jakém kontextu text vznikl a co text zvolenými prostředky a formou vyjadřuje a jaký má efekt na sociální realitu. Texty tj. promluva, psaný text, vizuální obraz nebo nějaká jejich vzájemná kombinace (např. film), jsou produkovány a konzumovány v rámci specifické diskursivní praxe. Ta je řízena svými specifickými pravidly v závislosti na sociálním kontextu neboli na sociální praxi (Fairclough 1989:28). Ve středu zájmu nestojí pouze explicitní, ale i implicitní sdělení textu, které má praktický význam v daném kontextu, a ve všech svých aspektech je formováno sociálními vztahy, které však samo i zároveň formuje.

CDA se snaží rozpoznávat ve sdělení momenty moci, nerovnosti, hegemonie či dominance a způsob, jakým text konstruuje sociální realitu, respektive působí na sociální vztahy a mocensky manipuluje s obrazem světa. Diskurs pojmají představitelé CDA ve shodě s Foucaultem (1994), který jej označoval za „násilí páchané na lidech“. Diskursy jsou podle představitelů CDA vždy ideologické, jelikož plní zájmy konkrétních mocenských skupin. Podle Vašáta (2008, s. 105) „(j)de vlastně o konstrukce významů za účelem udržení vztahů moci, tedy o jejich legitimizaci.“ Výzkumníci praktikující CDA se prostřednictvím analýzy jednotlivých diskursů snaží na mocenské praktiky, které jsou v nich obsaženy, upozornit a tím přispět k rovnocennějšímu rozložení mocenských sil.

Také proto se výzkumníci soustředí na palčivá společenská témata, jimž se snaží porozumět pomocí analýzy diskursu, kterému připisuje zásadní roli v produkci a reprodukci společenských nerovností. (Van Dijk, 1993).

Metoda CDA je vhodná pro účely diplomové práce, v níž se snažím prostřednictvím filmů, v nichž se objevuje postava učitele postihnout diskurs, ve kterém je tato postava znázorněna, a poukázat na okolnosti, které s její reprezentací souvisí.

Z principů, z nichž CDA vychází, je důležité připomenout, že neexistuje objektivní sdělení, které by stálo mimo sociální vztahy a proto, jak výzkumný přístup, tak jeho výsledky nemohou být považovány za objektivní. Validita CDA tedy spočívá především ve schopnosti výzkumníka argumentovat, podložit své interpretace příklady.

6. 2. 2 Fáze CDA

Podle Fairclougha (1992) má výzkumník během CDA při analýze materiálu procházet třemi fázemi: deskripce, interpretace a explanace. Metoda je přizpůsobena zkoumanému médiu – totiž audiovizuálnímu dílu. Zaměřím se proto především na narativní prvky diskursu, které konstituují typizovaný obraz postav. V případě zkoumaného materiálu jsou některé diskursivní charakteristiky u všech stejné, jako například způsob recepce diváky (zpravidla v kině nebo v televizi), pojetí významu filmu jako fiktivního narativního díla u diváků a další. Vzhledem k cílům výzkumu proto budou zkoumanými aspekty hlavně na rovině jazykové, obsahové a narativní.

- **Deskripce**

- Během této fáze se budu zabývat verbální stránkou mediálního textu a zejména budu provádět lingvistickou analýzu a lingvistické znaky, tj. slovní zásoba, zvuková stránka jazyka – tónem řeči, atd. V rámci této fáze se také pokusím zaznamenat zkušenostní hodnoty slov, expresivní hodnoty slov i použité metafory.¹⁵ Lze konstatovat, že v této fázi se jedná především o zkoumání klasických lingvistických znaků, ale i jejich syntagmatických a paradigmatických vztahů. Pokud by se dále s těmito znaky nepokračovalo v analýze, nejednalo by se o CDA. Cílem této fáze je prokázat, že skrze specifické zacházení s uvedenými znaky jsou posilovány, nebo naopak oslabovány vztahy moci diskursu.

-

- **Interpretace**

- Podle Fairclougha (1992, s. 195) je důležité lingvistickou analýzu doplnit o analýzu intertextuální, která dohromady tvoří komplementární dvojici textuální analýzy. Fairclough se domnívá, že intertextuální charakteristiky textu jsou uskutečňovány v jeho charakteristikách lingvistických. Proto za fázi deskripce přidává interpretaci samotného textu. V jeho pojetí tato interpretace obsahuje jak to, co je v textech nacházeno, tak také to, co je skrze ně produkováno. V této fázi se tedy výzkumník pokouší identifikovat a interpretovat různé diskursivní typy spojené s jednotlivými situacemi a způsob, jakým tyto typy ovlivňují reprezentace, subjekty i vzájemné vztahy. Analytik také hledá spojitosti mezi jednotlivými texty a v rámci intertextuality

¹⁵ Jelikož budu v následujících interpretacích filmů citovat vybrané pasáže doslovně, chci se omluvit čtenářům za případné vulgarismy, které se v textu objeví.

odhaluje jejich vzájemnou podmíněnost. Zajímavé je také zabývat se interdiskursivitou, v jejímž rámci lze zkoumat, jak jsou v konkrétních komunikativních událostech různé diskursy artikulovány dohromady a zda tvoří ustálený diskursivní typ a jsou tedy normativního charakteru, nebo tvoří hybridní uspořádání a jsou charakteru kreativního. (srov. Fairclough, 1995, s. 60) Obě varianty odráží sociální pravidla a lze konstatovat, že čím je patrnější interdiskurzivita textu, tím více se blíží ke změně sociálních pravidel.

- **Explanace**

Podle Fairclougha se explanace zabývá sociální determinací procesu produkce a interpretace a jeho sociálními efekty. Explanaci Fairclough (1992) definuje „...jako způsob, jak nahlédnout diskurs jako součást procesu sociálních bojů v rámci mocenských vztahů.“(s. 163) V této fázi se výzkumník snaží odhalit sociální determinanty, které tvarují diskurs, ideologii a to, zda diskurs udržuje, nebo transformuje mocenské vztahy. (podrobněji viz Fairclough, 1992, s. 166) Důležité je poznamenat, že ačkoliv se výzkumník snaží analyzovat diskurs, ani on sám se nepohybuje mimo něj a nemůže reflektovat realitu zcela objektivně. Výzkumníková interpretace vychází z určitého subjektivního pohledu, který byl formován různými diskursy, proto je důležité aplikovat již zmíněnou sebereflexi během celého výzkumu.

6.4 Příprava výzkumu

6.4.1 Volba výzkumného vzorku

Jelikož je cílem práce postihnout mediální obraz učitele v českém filmu od roku 2000, tak je logické, že prvním kritériem výběru bylo, aby filmy byly natočeny v rozmezí let 2000-2014 a objevovala se v nich postava učitele/učitelů, která byla zachycena takovým způsobem, že bylo možné ji podrobněji analyzovat.¹⁶

Druhým kritériem bylo to, aby snímky zachycovaly současnost, proto filmy, které by spadaly do skupiny „retro“ a vracely se svým dějem do dob minulých, jako například filmy: Občanský průkaz, Pupendo, Rebelové, Probudím se včera, atd. jsem do následující analýzy nezařadila, stejně jako snímky, které by spadaly do pohádek např. Pekelná maturita, Peklo

¹⁶ Jednalo se zejména o snímky, v nichž postava učitele představovala hlavní roli, nebo roli vedlejší, avšak s větším prostorem, který umožnil její interpretaci.

s princeznou, kde se sice postava učitele objevuje, ale skrze pohádkový žánr a to je pro účely této práce nepoužitelné, jelikož pouze analýza snímků, které zachycují „současnou realitu“ umožňuje postihnout diskurs, skrze který je současný pedagog prezentován.

Třetí kritérium spočívalo v tom, že postava učitele v analyzovaném filmu musela vyučovat na ZŠ nebo SŠ, aby se zúžil sledovaný vzorek při analýze vybraných filmů a podařilo se lépe zachytit diskurs, který o učiteli filmy vytvářejí, jelikož vycházím z předpokladu, že situace u profesorů na VŠ by byla rozdílná.

Praktický výběr filmů probíhal tím způsobem, že jsem využila československé filmové databáze a procházela jsem filmy, u nichž se podle názvu nebo obsahu děje dalo předpokládat, že budou postavu učitele obsahovat. Také jsem měla již některé filmy vytipované z mé předchozí zpracované bakalářské práce *Pedagog v českém filmu*, která se zabývala prezentací učitele v českém filmu, přičemž jedna z jejích částí se týkala i snímků, jež vznikly po roce 2000 a ty jsem proto znovu použila a podrobněji je analyzovala i v předkládané diplomové práci.

Tímto postupem jsem získala dvanáct filmů, které splňovaly požadovaná kritéria pro následnou CDA. Konkrétně se jedná o filmy: **Smradi** (2002), **Smrt pedofila** (2003), **Expert** (2006), **Vratné láhve** (2006), **Crash Road** (2007), **Gympl** (2007), **Venkovský učitel** (2007), **Bekyně Mniška** (2008), **Líbáš jako Bůh** (2008), **Bastardi** (2010), **Bastardi 2** (2011), **Bastardi 3** (2012).

6. 4. 2 Popis průběhu výzkumu

V první fázi výzkumu jsem sledovala vybrané filmy. Sledování filmu má oproti pozorování reálné situace tu výhodu, že je možné jednotlivé scény pozastavit, nebo přetočit zpět podle potřeby. Této výhody jsem samozřejmě využívala a navíc mi tento způsob sledování umožnil zaznamenat si podrobné poznámky. Ve fázi deskripce jsem zvolila jako analytická kritéria tři roviny, jimiž odpovídají různé aspekty diskursu.

1. **Postava učitele a její popis.** Zde se zaměřuji na to, jakým způsobem je postava učitele divákům předkládána. Popisuji zde také fyzický vzhled (fyziognomii, věk pohlaví, styl

oblékání), povahové vlastnosti, osobní charisma, verbální (slovní zásoba¹⁷, intonace, dikce) i neverbální komunikaci (postoj, gestikulace, image), jež tato postava užívá, atd.

2. Pedagogické situace. Jelikož k postavě učitele se pojí také prostředí školy a školní výuky, analyzuji zde pedagogické situace, které jsou ve filmu zachyceny, v nichž se zaměřuji především na vztah učitele a žáka (popřípadě učitele a rodiče žáka), udržení kázně ve třídě, výukový styl, který pedagog užívá, pomůcky, jež při výuce užívá, způsob zkoušení, klasifikace, apod.

3. Pozice učitele ve společnosti. Postava učitele ve filmu není vázána pouze do kontextu školního prostředí, považuji za zajímavé a užitečné, analyzovat vztahy postavy učitele k jiným osobám a jeho jednání v mimoškolním prostředí.

Kromě zmíněných poznámek jsem v interpretaci diskursu, který český film o postavě učitele utváří, vycházela také z dostupných informací ohledně kontextu použitých filmů např. film o filmu, oficiální text distributora, rozhovory s režiséry, nebo herci, životopisy režisérů, či scénaristů, recenze, atd. Všechny tyto poznatky jsem to následující interpretace zahrnula.

¹⁷ Zde bych se chtěla čtenářům omluvit za vulgarismy, které se budou v textu nacházet, ale vzhledem k tomu, že se jedná o přímé citace, které jsem považovala za zásadní, tak jsou ponechány v původním znění.

7. Závěrečné interpretace

7. 1 Diskursy analyzovaných filmů

Smradi

V tomto filmu odpovídá postava učitelky Věry stereotypně reprodukované představě postarší osoby ženského pohlaví rigidních zvyků. Tyto zvyky se ve výuce promítají používáním výhradně frontální výuky a omezením se na dvě pomůcky – tabuli a křidu. Postava učitelky je u žáků spíše neoblíbená a ztělesňuje objekt jejich pohrdání nebo nepřátelství. Což může ilustrovat i následující rozhovor mezi žáky: „Hele, kdyby uča umřela, to by bylo super a ta nová, co sem má přijít, tak kdyby jí cestou klepla pepka.“

Při komunikaci s nově příchozím žákem se projevuje její používání rychlých soudů, kdy mu během prvních pár minut kontaktu řekne: „Jestli sis teda tohle dovoloval v Praze, tak se nedivím, že jste se museli stěhovat, tady mi to teda dělat nebudeš.“ Tato prezentace je v rozporu s „ideálem učitele“, který je empatický a na nově příchozího žáka do kolektivu by pravděpodobně reagoval s větším ohledem na stresovou životní situaci.

Malá autorita u postavy učitelky je zachycena skrze scény, během nichž jsou žáci prvního stupně na tuto učitelku drzí. Postava učitelky klasifikuje výkon žáků výhradně známkou (opět symbol rigidního přístupu ke vzdělávání), která však nemá na žáky formativní účinky, což ilustruje komentář jednoho žáka, kterému je oznámeno, že dostal pětku a jeho reakce vypadá následovně: „Jé, Hurá! Já dostávám za každou pětku bonbóny a za poznámku čokoládu.“

Postava učitelky je vykreslena jako slabá a pasivní, která je při konfrontaci s žáky neúspěšná. Postarší paní učitelka se v průběhu děje zhroutí¹⁸ a jako náhrada je vybrána pro výuku žáků školní kuchařka. Tento motiv podle mého názoru degraduje prestiž učitelké profese, která je ve své podstatě intelektuální činností, na rozdíl od manuální práce kuchařky.

Z hlediska genderu je v tomto filmu prohlubována představa genderové disproporce v oblasti učitelké profese, jelikož zde vystupují pouze postavy učitelek – žen. Co se týká celkového školního klimatu, které je ve filmu Smradi zachycené, tak ho lze označit za mírně

¹⁸ Motiv učitele, který se z výkonu své profese psychicky zhroutí, se objeví i v následujících analyzovaných filmech: Gympl (2007), Bastardi (2010). V rámci české kinematografie z prostředí škol se nejedná o originální motiv, jelikož byl použit například i ve filmu Obecná škola (1991).

negativní, jelikož žáci porušují školní řád (již na prvním stupni chodí během hodiny výuky kouřit na záchod), neváží si vyučující učitelky, na níž jsou během hodiny drzí, apod.

Ohledně vizuální prezentace postav učitelek, které se ve filmu *Bastardi* objevují, je možné souhrnně konstatovat, že jejich oblečení je klasické a spíše formální, vzhled upravený a věkové rozložení široké, jelikož jedna vyučující je důchodového věku a druhá působí jako čerstvá absolventka pedagogické fakulty.

Smrt pedofila

Postava učitele ve filmu *Smrt pedofila* je vyobrazena jako mladý muž, který má kladný vztah ke svým žákům a je ochoten se jejich vzdělávání věnovat i mimo školní dobu. Tento pozitivní obraz je však rázem pokažen, jelikož se jako učitel zamiluje do svého žáka na ZŠ, kde učí a začne se s ním ve svém kabinetu scházet a udržovat tajný intimní vztah. Tímto vztahem porušuje profesní etiku a rázem se pozitivní světlo kolem prezentace této postavy učitele rozplývá.

Je zde zpochybněn obraz učitele jako morálně integrovaného jedince, který jde svým žákům i okolí osobním příkladem. Oproti akademickému diskursu, který jsem vymezila v teoretické části diplomové práce, je zde diskurz opoziční ke společenské představě o roli učitele jako morální autoritě. Učitel zde dosáhne naprostého morálního úpadku, když naváže intimní vztah s mladistvým žákem a začne jej vydržovat.

Prezentace homosexuálního učitele s intimním vztahem k mladistvému žákovi, kterým se nechá manipulovat a finančně zneužívat, ohrožuje pojetí učitele jako sebevědomé autonomní osobnosti, která je v rámci společnosti na předních místech v oblasti mravního jednání a měla by dodržovat profesní etiku, která vztah se žákem (obzvláště mladistvým) naprosto vylučuje.

Ve scéně, kdy žák učitele začne vydírat zveřejněním jejich poměru, reaguje postava učitele velmi impulzivně a v afektu žáka zabije. Postava učitele je ve filmu *Smrt pedofila* představena divákovi jako vrah a pedofil, což se může negativním způsobem promítnout do diskursu, který ve společnosti ohledně učitelské profese je. Tato prezentace narušuje představu o učiteli, jako představiteli společností vážené profese a snižuje jeho (morální) autoritu.

Vězeňské scény ukazují, jak brutální chování od spoluvězňů musí postava učitele s nálepkou pedofila snášet. Je spoluvězni denně mlácen i znásilňován. Ve vězení je postava

učitele naprosto pokořena. V těchto obrazech se učitel jeví jako submisivní jedinec mlčky přijímající svůj hořký osud. Postava učitele je zde prezentována jako kající se jedinec za svůj morální prohřešek, proto je možné ji interpretovat jako morálně uvědomělého jedince, který však v očích veřejnosti zůstává pod nálepkou „vrah“ a „pedofil“.

Závěrečná scéna končí příchodem učitele do cely, kde na něj čeká oprátka, která se zdá být jediným snesitelnějším řešením a logickým vyústěním příběhu. Postava učitele je tak prezentována jako potencionální sebevrah, což opět vede diváka k úvahám o dosaženém stupni morálního vývoje u prezentované hlavní postavy.

Expertí

Ve filmu *Expertí* jsou vyobrazena postava atraktivní učitelky středního věku, která však zcela rezignovala na podstatu učitelké profese (nemá zájem o to, aby své žáky ve výuce naučila nové znalosti a místo toho navrhuje, že si mohou povídat o tom, čím byla v minulém životě. Poté, co jí student odpoví, že „krávou“, učitelka se urazí a za trest dává celé třídě písemku.) a ve třídě si skrze žáky řeší své osobní problémy.

Tato prezentace učitelky ukazuje hned několik významných komponent, které stojí za komentář. Rezignace na vzdělávací funkci výuky může budit dojem, že studenti chodí do školy zbytečně a tráví tam čas s nekompetentní osobou, která se zajímá o okultní záležitosti. Tato scéna nabourává představu o učiteli jakožto profesionálovi na výuku a garanta předávání kulturních obsahů další generaci.

Reakce učitelky ve scéně, kdy žáci neodpoví podle jejích představ, se jeví jako naprosto neadekvátní a v rozporu s pedagogickými zásadami, kdy není vhodné trestat celý kolektiv za špatnou poznámku ze strany jednoho konkrétního žáka. Je zde proto destabilizována norma týkající se pedagoga jako experta na edukační činnost.

Postava této učitelky se ve filmu *Expertí* objeví také ve scéně, během níž si svého studenta zavolá k sobě domů za účelem sexuálního styku. Je zde tedy opět výrazně narušen a zpochybněn obraz učitele jako morálně integrovaného jedince, který jde svým žákům i okolí osobním příkladem. Oproti akademickému diskursu, který jsem vymezila v teoretické části diplomové práce, je zde diskurz opoziční ke společenské představě o roli učitele jako morální autoritě.

Obdobný příklad lze ilustrovat i na postavě učitele informatiky, který má „zavirovaný“ počítač v kabinetu, jelikož se tam příliš často díval na pornofilmy. Postava učitele IT se jeví

nejen jako zvrhlá (když se během přestávek dívá na erotický obsa), ale také jako nekompetentní ve svém oboru. Je totiž učitelem IT, není schopen pomoci si s virem a je odkázán na schopnosti svého žáka.

Ve scéně, kdy mají žáci maturitní večírek, vyjde najevo, že tento učitel má poměr se svojí studentkou. Opět je zde porušena etická hranice ve vztahu učitele a žáka a je zde zpochybněn obraz učitele jako morálně integrovaného jedince, který jde svým žákům i okolí osobním příkladem.

Vratné láhve

V tomto filmu je hlavní postavou učitel Josef Tkaloun, na jehož postavě je reprezentováno hned několik problémů, s nimiž se profese učitelství potýká i v realitě. Tento film ukazuje několik reálných klíčových problémů učitelské profese, které lze označit za „evergreen“.

Prvním z nich je stárnutí učitelských sborů, což ukazuje právě hlavní postava učitele, která je ve věku 65 let. Dalším je odchod z učitelské profese, pro který se v tomto filmu postava učitele Tkalouna rozhodne v momentu, kdy je za své trestání žáků ve výuce nucena omluvit se za své jednání. A třetím klíčovým problémem učitelství, který je v tomto filmu zachycen, je nízká prestiž učitelů, kterou ilustruje scéna z pražské MHD, který se ptá žáka: „Trávníčku, víš, co si celou dobu říkám, jestli mě pustíš sednout? Taky je mně záhadou Jandáku, proč mě nepozdravíte, proč mi neřeknete dobrý den.“ Na to se mu od chlapce dostane odpovědi: „Už nás neučíte ne?“ Pan učitel odvěti: „Jo takhle, vidíš, to mě nenapadlo.“

Učitel Tkaloun vyučuje žáky druhého stupně český jazyk. Ve výuce postava učitele využívá tradiční vyučovací metody ve formě frontálního výkladu a diktování zápiskům žákům. Jako pomůcky při výuce používá učitel Tkaloun klasiku v podobě tabule a křídly. Žákům diktuje poznámky:(konkrétně verše Jaroslava Vrchlického, kterého označuje za moudrého muže, který věděl, co je v životě důležité) „Za trochu lásky šel bych světa kraj, šel s hlavou odkrytou a šel bych bosý.“. V tom mu do recitace vstoupí žákova poznámka, týkající se toho, jak by si pak musel autor umýt nohy. Třída se tímto příspěvkem baví a učitel ji nabádá, ať se nesměje, jinak si dotyčný spolužák bude myslet, že je vtipný, zatímco je pouze drzý.

Tato scéna ukazuje, že postarší kantor je v konfrontaci s pubertálními výjevy svých žáků pohotový a umí adekvátně na komentáře žáka reagovat. Přesto se situace, v níž má

kantor výuku pod kontrolou, obrátí a žák Vágner do výkladu zasahuje natolik, až to učitele rozčílí a situaci nezvládne. V komunikaci s žákem začne užívat agresi, která vyvrcholí v momentu, kdy učitel svůj křik završí vyždímáním mokré houby na hlavu neukázněného žáka.

Poté jde o celém incidentu informovat paní ředitelku, která ho upozorňuje, že podobná situace se stala již několikrát a že ho děti přezdírají „Ždímák“. Vyžaduje po něm písemnou omluvu Vágnerovi, jelikož jeho rodiče jsou sponzory školy. Na to reaguje Tkaloun slovy: „ Já to vyřeším jinak, já už to dělat nebudu. Já už nebudu učit, protože tady už nejsem rád.“ Po tomto incidentu skutečně ze školství (ve značné deziluzi) odchází a další děj se odehrává mimo školní instituci.

Postava učitele Josefa Tkalouna je divákovi zprostředkována také v intimních scénách: Divákovi jsou předkládány sexuální fantazie bývalého učitele, v nichž se objevují jeho tehdejší kolegyně z učitelského sboru v erotickém prádle, bisexuální scény, nebo dokonce paní ředitelka jako sadomasochistická domina s bičíkem. Z jednoho dialogu s kolegyní Jaroslavou Ptáčkovou vyplývá, že spolu měli intimní vztah na lyžařském kurzu. Postava učitelky je v tomto filmu prezentována výhradně jako objekt sexuální touhy. Tato prezentace je silně machistická.

V osobním životě postava učitele Tkalouna prožívá manželství, v němž jej vztah s ženou (která je také bývalá učitelka) nenaplňuje. Proto vyhledává možnosti brigády i jiné způsoby úniku z domácnosti. Pozoruje jiné ženy a dokonce přijímá nabídku od bývalé kolegyně navštívit jí v době, kdy nebude mít doma manžela za účelem sexu. Postava učitele je v této rovině vyobrazena jako starší muž, který má stále sexuální touhy a je schopen pro jejich naplnění podvádět svoji ženu a uchýlovat se ke lži.

Je zde tedy zpochybněn obraz učitele jako morálně integrovaného jedince, který jde svým žákům i okolí osobním příkladem. Oproti akademickému diskursu, který jsem vymezila v teoretické části diplomové práce, je zde diskurz opoziční ke společenské představě o roli učitele jako morální autoritě.

Ve filmu Vratné láhve se ještě objevuje postava učitele Roberta. Ten je vyobrazen jako vyučující informatiky, který chce navázat vztah s dcerou učitele Tkalce. Co se týká jeho pedagogické činnosti, tak ta je zachycena pouze ve scéně během hodiny informatiky a dále je tato postava ve školní prostředí pouze v místní ředitelně, kde říká paní ředitelce „Ty vole.“ Podobné hovorové výrazy užívá i mimo školní prostředí a tento způsob komunikace jde

interpretovat jako narušení tradiční představy o učiteli jako mluvním vzoru pro své žáky. Postava učitele Roberta je také zachycena v intimních situacích, divákovi jsou předkládány sexuální preference této postavy a více než v roli pedagoga zde učitel Robert figuruje v roli muže, který se snaží o navázání intimního vztahu.

Pokud bychom chtěli analyzovat film *Vratné láhve* z hlediska genderu, tak na první pohled je patrné, že v tomto filmu převládají učitelé – muži (hlavní postava – Josef Tkaloun, učitel informatiky Robert), ale také zde figurují dvě ženské postavy z pedagogického sboru, konkrétně to je postava učitelky Jaroslavy Ptáčkové a také postava paní ředitelky (ty jsou však prezentovány zejména jako subjekty sexuální fantazie učitele Tkalouna).

Crash Road

V tomto filmu odpovídá postava učitele, který je žáky přezdíván jako Pleška, představě machistického učitele, který svoji oficiální autoritu zneužívá k tomu, aby mohl navázat intimní poměr se svými studentkami. Konkrétně tato postava učitele nabízí maturantkám dohodu, která spočívá ve zvýhodněných podmínkách při průběhu maturitní zkoušky. Podle slov učitele tzv. „přivře oči“ za předpokladu, že s ním bude mít dotyčná sex. Svoji nabídku otevřeně komunikuje a explicitně v jednom z dialogů od učitele zaznívá: „Žádné milování, žádná maturita.“ Je zde zcela zpochybněna morální autorita učitele, stejně jako jeho profesionální přístup ve školské profesi.

Reakce na návrhy učitele ze strany postavy žákyně Veroniky jsou stejně vulgární jako samotná nabídka. Konkrétně mu na jeho návrh říká: „Takže když bych Vám teď podržela, vy byste mi podržel potom.“ a učitel na to odvětí: „No, bylo by to řešení.“ Postava učitele v tomto filmu obtěžuje své žákyně také tím, že v noci píše textovky. Ty se tomu vysmívají a během jedné scény padne ze strany žákyně dotaz na učitele: „Kterou rukou píšete textovky, když si to děláte sám?“ Je zde zpochybněn obraz učitele jako morálně integrovaného jedince a také zcela zesměšněna autorita učitele, který je prezentován jako sexuální deviant.

Učitele vidíme v intimní situaci, během níž své žákyni popisuje sexuální praktiky, přičemž svůj detailní popis zakončí slovy: „Tohle je tvoje maturita, tak si to nepokaz: “ Na to jej žákyně odstrčí a označí ho za debila a prase, následně ho kopne do rozkroku. Učitel na ni zařve: „Ty malá děvko.“ V oblasti komunikace tento dialog ukazuje, že komunikace mezi žákem a učitelem v tomto filmu postrádá jakoukoliv úctu i pravidla slušnosti. Je plná vulgarismů a sexuálních narážek.

Žáci o způsobu chování jejich učitele ví, ilustruje to situace, v níž ze skupinky žáků zazní otázka: „Je pravda, že Pleška při dokuřování pláče?“. Autorita postavy učitele v tomto snímku je naprosto zesměšněna a degradována na možné představitelné minimum.

Ve filmu *Crash Road* je opět zpochybněn obraz učitele jako morálně integrovaného jedince, který jde svým žákům i okolí osobním příkladem. Postava učitele se v tomto filmu dopouští překročení profesní etiky, když svým žákyním činí sexuální nabídky a také je ochoten neobjektivně vyhodnocovat výkon žáka a zároveň se dopouští sexuálního obtěžování, překračování školního rádu i morálních zábran.

Gympl

Ve filmu *Gympl* nejvýraznější postava učitelského sboru – třídní učitel Tomáš, narušuje stereotypně reprodukovanou představu o učiteli. Promítá se to zejména do jeho přístupu ke svým žákům, kteří jsou studenti septimy a do školy chodí se značnou nechutí. Hodiny strávené ve škole si kompenzují večerními mimoškolními aktivitami, mezi něž patří konzumace alkoholu i psychotropních látek a také tvorba grafity.

Právě na těchto mimoškolních aktivitách se s nimi podílí i postava učitele Tomáše, který je doprovází při páchání nelegální činnosti, stejně jako jim poskytuje „azyl“ ve svém bytě, kde mohou konzumovat alkohol i psychotropní látky a konat večírky. Postava učitele Tomáše tak narušuje běžný diskurz o stereotypu učitele, který se po pracovní činnosti většinou o aktivity svých žáků nezajímá. Bohužel toto narušení není ve zcela pozitivním světle.

Postava třídního učitele Tomáše je zde vyobrazena jako chápajícího pedagoga, který má kladný vztah ke svým žákům a umí se za jejich zájmy postavit před ostatními kolegy. Na rozdíl od ostatních učitelů nesouhlasí s tím, aby škola nutila žáky do toho, co je nebaví. To ilustruje například i dialog ve sborovně, kdy říká kolegovi, který opravuje písemku z analytiky: „Mě by teda jako studenta zajímalo, k čemu mi tohle bude v reálném životě.“ Kolega mu na to odpovídá, že škola by měla studenty naučit to, co je nebaví, s tím ale učitel Tomáš nesouhlasí a říká, že škola naopak musí studenty naučit to, co je baví.

Tento film ilustruje problém, který se objevuje v současném školství, jedná se o disproporci mezi běžným životem studentů a školou, která tento rozpor nereflektuje. Škola se tak stává prostředím, jež je pro studenty značně neatraktivní a v tomto filmu ji doslova berou jako nutné zlo.

Gymnázium je v tomto filmu zobrazeno jako místo, kde se koncentrují podivuhodné existence včetně učitelů. Jak říká herec Tomáš Matonoha v dokumentu Film o filmu Gympl: „Učitelství sbor, to je taková partička specifických podivínů, včetně mé postavy toho třídního nikdo vlastně není normální.“ Učitelé v tomto snímku hovoří o studentech vulgárně a jsou s jejich chováním nespokojeni.

Například jedna učitelka konstatuje: „Těm spratkům se dneska už nikdo nezavděčí“ Na tuto větu souhlasně navazuje kolega (Jiří Smitzer), který na adresu žáků přidává komentář: „Neváží si svobody, nezajímá je literatura, nezajímá je historie, nezajímá je nic. Válku na ně. Nejdřív totalitu a pak válku.“ Z tohoto dialogu je patrné, jak napjaté vztahy mezi učiteli a žáky na gymnáziu jsou, ty vyvrcholí ve scéně, kdy žáci svým chováním přivedou učitele do bláznince – motiv, který se ve filmech se školní tematikou často vyskytuje.

V tomto snímku je také poukázáno na nepříznivou finanční situaci, která souvisí s učitelskou profesí. Učitel fyziky Milan po večerech rozváží taxíkem, a když mu do auta nastoupí opilí žáci, komentují to slovy: „Ty vole, ten taxikář má ksicht jak ten kretén fyzikář.“ Když se ho studentka zeptá, proč taxikář, tak jí učitel odpoví: „Jak mám asi uživit rodinu? Z té vaší posraný školy, ne?“ Zde filmoví tvůrci naráží na skutečný problém, který se pojí s učitelskou profesí a to je špatné finanční ohodnocení učitelů. Posiluje se zde diskurz, v němž jsou učitelé finančně podhodnocováni.

Výrazná je ve filmu Gympl také postava paní ředitelky, kterou ztvárnila Eva Holubová, ta svádí svého kolegu Tomáše, kouří v kabinetu, psychicky se ve škole hroutí a je ochotná přijmout úplatek od otce žáka Kolmana (hraje jej Jan Kraus), kterému pro vysokou absenci hrozí vyloučení. Morální autorita, jakou by ředitelka gymnázia měla být, je zde zpochybněna a jediné na co se tato postava zmůže je požádat žáky, aby šli alespoň kouřit za roh školy.

I ve filmu Gympl dochází k navázání intimního vztahu mezi učitelem a žákyní. Tentokrát se scéna odehraje přímo na školní půdě v místnosti třídy. I zde je tedy zpochybněna učitelova morální autorita a narušen diskurs o učitelích jako o morálním vzoru pro společnost.

Zajímavé informace o tomto filmu jsem se dozvěděla z dokumentu, který vzniknul za podpory Státního Fondu České Republiky Pro Podporu a Rozvoj České kinematografie – Film o filmu Gympl. Zde mi nejzajímavější přijde výpověď režiséra snímku Tomáše Vorla, který říká: „Škola vlastně od začátku od toho útlého věku nás stresuje, takže asi proto jsem se rozhodnul natočit film Gympl, abych ukázal ten stres a vůbec ten nesmysl toho školství.“

Také herec Jiří Mádl, který si ve snímku zahrál roli studenta Michala, uvádí svůj osobní postřeh: „Já si myslím, že film Gympl docela zajímavě ukazuje, jaká je špatná situace třeba kantorů, když si uvědomí, že ti studenti mají kolikrát větší kapesné, než oni plat a vlastně jakákoliv autorita se tím docela ztrácí.“

Venkovský učitel

Ve filmu Venkovský učitel je postava učitele Petra Odehnala prezentována jako mladý aktivní učitel, který však není osobnostně vyzrálý a proto jeho úsilí směřuje k nalezení potřebné harmonie, kterou doufá, že objeví v přírodě. K té má tato postava blízko i ve své profesi, jelikož vyučuje právě hodiny přírodopisu.

Během výuky působí postava Petra Odehnala autenticky. V úvodní scéně demonstruje jedinečnost každého člověka na šnečích ulitách. Na této názorné pomůcce konkrétně poukazuje na skutečnost, kdy příroda tvoří pouze samé originály a stejně jako jedna ulita se liší od druhé, tak i žáci se od sebe vzájemně odlišují. Hned na úvod své první hodiny říká žákům: „My všichni jsme součástí přírody, proto se o ní musíme učit, abychom rozuměli samy sobě.“ Lze tedy konstatovat, že se snaží vysvětlit jim smysl výuky přírodopisu a je to jediná ukázka ze všech vybraných filmů, kde se učitel snaží zprostředkovat žákům smysl učiva.

Zároveň však jeho výklad o jedinečnosti každého koresponduje také s jeho homosexuální orientací, která pro tuto postavu představuje životní dilema, které v soukromí řeší. V průběhu děje se v této záležitosti stává postava Petra Odehnala sebevědomější a v závěrečné scéně proběhne „coming out“ před kolegy učitelského sboru.

Hned v den nástupu do nové školy slyší učitel Petr od ředitele, že mu dává půl roku a déle to podle něj na vsi nevydrží. Učitel bydlí ve velmi skromných podmínkách, kdy jednu místnost sdílí s cizí stařenkou a dělí je pouze textilové závěsy, které mají navodit pocit soukromí. Opět tento film posiluje diskurs o učitelské profesi, jako o povolání, které je finančně tak nedocenené, že neumožňuje slušnou životní úroveň.

Více než činnost učitele ve škole je v tomto snímku zachycen jeho vnitřní souboj se svojí homosexuální orientací, kdy ve středním věku přichází jeho „coming out“, během něhož svoji sexuální orientaci oznámí rodičům i kolegům v práci. V rámci příběhu se učitel zamiluje do mladého vesnického chlapce, kterému pomáhá s doučováním a jeho tajná platonická láska vyvrcholí ve scéně, v níž chlapce během spánku sexuálně zneužije. Po tomto morálním

poklesku žádá chlapce i jeho matku o odpuštění a je tak zoufalý, že se pokusí o sebevraždu. Opět je zde výrazně zpochybněn diskurz učitele jako morálního příkladu pro své okolí.

Filmoví tvůrci tento film obdařili mottem: „Každý někoho potřebuje“ a skutečně se během celého filmu ukazují vzájemně provázané mezilidské vztahy, stejně jako potřeba mít někoho blízkého i za cenu značných kompromisů. Je tedy patrné, že v první řadě dějové linie stojí právě sociální vztahy a profese učitele u hlavní postavy je pouze jakýmsi dokreslením charakteristiky.

Bekyně mniška

Postava učitelky Pavly odpovídá stereotypně reprodukované představě ženy středního věku, která při výuce užívá tradiční metody (frontální výklad) i pomůcky (tabule, křída). Záběry z prostředí školy jsou použity pouze ve scénách na úvod a v závěru filmu. Hlavní děj je situován do lázeňského prostředí, kde dvě učitelky oslovují muže.

Jak je patrné již z popisu děje, učitelská profese tu hraje až druhotnou roli, protože v popředí je příběh ženy hledající protějšek a to, že tato hlavní postava je zároveň učitelkou spíše dokresluje její popis. Učitelka Pavla se ve filmu sama hodnotí jako obyčejná učitelka, která má vášeň pro focení motýlů.

Nicméně již na začátku filmu, když za učitelkou Pavlou přijíždí muž na inzerát a vidí ji křičet na děti v areálu školního pozemku, tak to komentuje slovy: „To snad ne učitelka.“ a raději sebe zapře a odjede. Tato scéna opět negativně ovlivňuje diskurs týkající se učitelské profese, jelikož z ní vyplývá, že učitelské povolání představuje pro ženu handicap při navazování kontaktu s muži.

Postava učitelky Pavly nám opět dává nahlédnout do soukromí. Divákovi je tato postava předkládána v intimních chvílích např. v posteli, ve vaně, atd. Je zde možná autorův záměr přiblížit postavu učitelky Pavly co nejbližší divákovi, který se s ní může identifikovat (jelikož rutinní denní činnosti dělá každý) a do značné míry tímto způsobem vyprávění mizí bariéra mezi divákem a hercem.

Ze scén ve škole je patrné, že učí žáky druhého stupně, kteří jsou na ni drzí. Například během zkoušení u tabule ji jeden žák odpoví na její komentář, že nic neumí slovy: „Ale já některá slova umím, třeba píchat, šukat.“ Třída se tímto výrokem baví a učitelka ho přejde bez komentáře. Postava učitelky se v této scéně jeví jako neschopná adekvátní reakce a nezvládající kázeň svých žáků. Narušuje tak ideální obraz o učiteli, který by měl být

flexibilní s přirozeným charismatem, které mu pomůže zachovat se přiměřeně i v nečekaných situacích.

Postava učitelky Pavly si po incidentu ve výuce stěžuje řediteli na chování žáka, ten jej ale brání, jelikož je to jeho synovec a protože hrozí, že by mohl z předmětu francouzštiny u této paní učitelky propadnout, tak ji raději přeloží na jinou školu před koncem školního roku. Učitelka Pavla s tímto návrhem nejdříve nesouhlasí, ale nakonec do jiné ZŠ nastoupí a komentuje to slovy: „Ale tam se chodí za trest a se slzákem.“ Ředitel této vyučující říká, že by si měla někoho najít, jelikož na to doplácení žáci – opět tu vzniká dojem, že osobní rozpoložení vyučujícího v soukromém životě velmi výrazně zasahuje do výuky. Narušuje se zde diskurz o učiteli jako profesionálovi, který je schopen rozlišit hranici mezi soukromým a profesním životem.

Mimo školu vidíme Pavlu například cvičit ve fitness, se svojí kolegyní Dášou, obě učitelky vidíme nahé ve sprše, v lázních, v plavkách u bazénu, atd. Zajímavá je zde postava učitelky Dáši Novákové, která je velmi dobrou přítelkyní Pavly. Jede s ní do Františkových lázní, aby jí pomohla se seznámit, sama tam naváže známost s mužem, se kterým se v lázních opijí, flirtuje s ním a nakonec také podvede svého manžela a po návratu z lázní s ním má dokonce sex v kabinetu českého jazyka. Svůj morální poklesek nehodnotí vůbec kriticky, jediný čím to komentuje je podiv nad minutovým trváním pohlavního aktu.

Postava učitelky Dáši tak zpochybňuje obraz učitele jako morálně integrovaného jedince, který jde svým žákům i okolí osobním příkladem. Oproti akademickému diskursu, který jsem vymezila v teoretické části diplomové práce, je zde znovu přítomen diskurz opoziční ke společenské představě o roli učitele jako morální autoritě.

U obou učitelek je ukázána rezignace na tradiční rodinné uskupení – jedna žije dlouhodobě sama a na partnery rezignuje, druhá v manželství, které jí nebrání v podvádění. Když se žáci paní učitelky Pavly o jejím odchodu ze školy dozví, tak se radují a komentují to: „Motýlice jde učit na sady.“. Vzhledem k tomuto komentáři i tónu, jakým byl pronesen a následné reakci, kdy žáci tuto zprávu vesele slaví lze usoudit, že postava učitelky Pavly nebyla přijímána žáky pozitivně a spíše se k ní stavěli s nezájmem až despektem.

Líbáš jako Bůh

V tomto filmu je hlavní postavou Helena Mašková, která pracuje jako učitelka francouzštiny. Postava učitelky je zde předkládána jako žena středního věku, která se zmítá

ve svých emocích. V této souvislosti je logické, že příběh celého filmu stojí na jejím vztahu s její novou láskou – sanitářem Františkem a scény ze školního prostředí, nebo debaty s kolegy spíše jen dokreslují osobnostní charakteristiku této postavy.

Ze záběrů ve škole je patrné, že do Heleniny výuky se promítá emoční naladění – pokud je v osobním životě spokojená, tak má pro humor studentů velké pochopení, když je nespokojená, nevnímá žáky, stejně jako to, zda je hodina, či přestávka. Opět je zde narušena představa o učiteli, jakožto profesionálovi, který umí oddělit soukromé záležitosti od pracovních povinností.

Ve scéně, kdy žákyně Jedličková obdrží SMS při hodině, je potrestána originálním způsobem, kdy tuto SMS na příkaz paní učitelky překládá obsah zprávy do francouzštiny. Z toho je možné dovodit, že prezentovaná postava učitelky Heleny umí flexibilně reagovat na situace, které nastanou během hodiny a s humorem je vyřešit, což je jedna z dovedností, která se vyžaduje i u reálných učitelů.

Vyučující přeloženou zprávu poté komentuje slovy: „Na tom není nic k smíchu, jenom to, že vaše vyznání lásky se smršlo do SMS.“ – učitelka bere žákovi mobil a čte jeho SMS. Studenti říkají paní učitelce, že její generace nerozumí pocitu okamžitý feeling, který se formou SMS sděluje. V této sekvenci se mi jeví významné zejména dva prvky. Prvním, je skutečnost, že se komentářem vymezuje postava učitelky vůči mladší generaci, kterou svojí připomínkou zesměšnila. Druhý významný moment sledávám v nerespektování soukromí žáků, které bylo narušeno v momentu, kdy učitelka vytrhla mobil žákovi z ruky a začala hlasitě číst obsah zprávy jemu určený.

Komická se mi jeví komparace scény ve sborovně, kde se podobná situace opakuje mezi učiteli. Během porady si učitelé posílají dopis, zvoní jim mobil a ředitel to komentuje tím, že jsou snad horší než studenti. Učitelé totiž ve zmíněné scéně neumí udržet kázeň během krátké porady, vyrušují, odcházejí telefonovat, atd.

Pokud se zaměřím na slovní zásobu, kterou postava učitelky – Helena Mašková ve filmu používá, tak je lapidárně řečeno velmi hovorová. Ve scénách ze soukromého života používá běžně výrazy: odprejskni, blbec, kraviny, prohrabávat, apod. Ve vypjatých scénách užívá i vulgarismů např. „Taxi, ten debil to nemůže najít“.

V sanitce postava učitelky upozorňuje sanitáře na skutečnost, že neumí poskytnout první pomoc – což je paradox, když je to jedna z dovedností, která se vyžaduje po učiteli. Proto se domnívám, že i v této scéně je narušen diskurs o učiteli, jakožto kompetentním profesionálovi.

Divákům je předkládána postava učitelky francouzštiny více než ve škole v soukromí. Konkrétně v atypickém soukromém životě, během intimních situací, v negligé. Často je tam tato postava zachycena v intimních chvílích, kdy například po sexu říká: „To bylo ale divoký, jako na Safari.“ Nevadí jí udržovat vztah s mužem, který je ženatý a sama žije v jedné domácnosti se svým bývalým mužem – rozpad tradiční rodiny. Působí naivně, například věří svému milenci, když jí říká, že má tolerantní ženu. Sama vyčítá svému synovi to, co schvaluje u milence (za nevěru jeho ženě Bele ho častuje slovy úplný debil, ect.) Opět se zde narušuje představa o učiteli, jakožto morálně jednajícím osobě, která může soužit jako vzor pro své okolí.

Používá technologie – mobil a chat na PC, přes které sděluje své emoce milenci – v podstatě dělá to, co kritizovala u žáků, že se jejich vyznání lásky smrsklo do SMS. Zde je opět patrný rozdíl mezi slovy postavy učitelky a jejími následnými činy. V podstatě to může na diváka působit, jako kdyby učitelé „kázali vodu a sami pili víno.“

Nejčastěji je role učitelky ve filmu *Líbáš* jako Bůh, zachycena zmítajících se v emocích, osobních vztazích a jednajících velmi impulzivně. Pokud zde můžeme usuzovat na její kladný vztah k dětem, tak to na základě její interakce s vnoučaty.

Během výuky používá tradiční pomůcky jako tabule a křída pro výklad, klade studentům otevřené otázky např. „Základem románu je příběh, a co nesmí chybět v dobrém příběhu?“ Lze tedy konstatovat, že postava učitelky Heleny je zobrazena jako „pokrokový pedagog“, který ve výuce užívá i jiné metody než klasického frontálního výkladu.

Na základě reakcí žáků na učitelku, můžeme usuzovat, že ve třídě se vyskytuje pozitivní klima, žáci spolupracují, nebojí se sdílet své nápady. Ze scén ve škole je viditelné, že žáci na podněty ze strany vyučující aktivně reagují a zapojují se do edukačního procesu.

Za zmínku stojí ještě scéna, během níž učitelé společně slaví na vánočním večírku. Celý učitelský sbor konzumuje alkohol, většina z nich má na sobě brýle a během večerní zábavy se ve vzájemné komunikaci objevují zvyky z výuky, kdy např. učitelka v podání herečky Dany Morávkové začne svého kolegu poučovat o tom, co napsal Hemingway.

Bastardi

Hlavní postava učitele Tomáše Majera vytváří prezentaci učitele jako mladého muže, který se nebojí jít do komplikovaného školního prostředí, které je ve filmu prezentováno školou ZŠ Bojany. V této instituci je nadprůměrná koncentrace problematických žáků, kteří učitele bez ostychu urážejí, napadají a v jednom případě dokonce usmrtí (brutální znásilnění a následná vražda mladé praktikantky).

Postava učitele Majera budí v prvních chvílích u diváků převážně sympatie a dojem odvahy, nicméně tato postava se v závěru celé trilogie promění ve vícenásobného vraha a proto je charakteristika této ústřední postavy značně komplikovaná.

Situace na škole je tragická a klima negativní, žáci jsou neukázněni, bez stopy respektu k vyučujícím a s vulgární slovní zásobou. Školní řád, stejně jako autorita ztrácí význam v prostředí, které je v tomto snímku zachyceno. V den nástupu se učitel Majer od kolegyně dozvídá: „Na této škole se neučí nic, tady jenom hlídáte, tady děti nenosí ani školní pomůcky, budete vůbec rád, když přijdou.“ Tato věta ilustruje rezignaci učitelky na vzdělávací funkci školní instituce. V tomto filmu je narušen diskurs, v němž má učitel edukační proces pod kontrolou, jelikož v podmínkách, který film ukazuje, se nedá o jakékoliv formě edukace mluvit.

Co se týká vztahů mezi pedagogy na tomto pracovišti, tak se dají označit slovem chladné. Navzájem si mezi sebou sice tykají, ale k přátelským vztahům mají tito kolegové vsutku daleko. Navzájem se pomlouvají, anonymní udání atd. Anonymní udání je významný moment, který si zasluhuje interpretovat. Toto udání je přímým důkazem nevraživých vztahů napříč učitelským kolektivem, ale také ukazuje na slabost a morální pokleslost pisatele, který se neodvážil podepsat. I toto anonymní udání je tedy momentem ve filmu, v němž je zpochybněna morální autorita učitelského sboru.

Postava ředitele ZŠ Bojanov hovoří směrem k učitelům familiárně a s despektem, říká jim věty typu: „Taky by vám huba neupadla, kdybyste mi říkala pane řediteli. Myslet znamená prd vědět.“ Dokonce i uklízečky v této škole jednají, jako by byly nad učiteli, které napomínají za jejich přezouvání, používání hlavního vchodu a práci učitelů kritizují a konstatují, že za chvíli tam budou učit ony dvě. I v tomto je patrné narušování diskursu týkající se prestiže učitelského povolání, jestliže si na jeho představitele můžou dovolovat i uklízečky na škole.

Vztah učitelského sboru ke svým žákům snad nejnázorněji ilustruje následující vyjádření: „Ty mi zas pijou krev parchanti jedni.“ nebo scéna, v níž se ptá učitel před výukou kolegyně: „Vy nepůjete na frontu?“ Škola v tomto snímku je skutečně zobrazena jako boj, kdy proti sobě stojí žáci a učitelé, přičemž žáci jsou tak agresivní, že se učitelé snaží spíše o sebeobranu – učitele tělocviku odváží ze školy sanitka poté, co ho žák během hodiny zmlátil baseballovou pálkou, apod. Učitelé v tomto filmu také nejsou vůči svým žákům (potažmo jejich rodičům) ničím a nikým chráněni. Jsou jim ponecháni napospas za tichého přihlížení ostatních.

Nejvíce je v tomto snímku zachycena postava učitele Majera, kterou lze popsat jako muže okolo 30 let, který je velmi obézní (žáci mu říkají špek), komunikativní, snažící se s žáky dělat i aktivity mimo školu (bojovka, táborák, divadlo), v podstatě se jedná o postavu zapáleného učitele, kterého školní praxe pomalu přivede k syndromu vyhoření. V kostele dokonce místnímu faráři říká: „Mezi těma dětma jsem ztratil víru v cokoliv.“

Z hlediska pedagogických situací je patrné, že se učitel Majer pokouší o frontální výklad, jeho veškeré pedagogické úsilí ale blokuje neochota žáků s učitelem spolupracovat, jejich neukázněnost a vulgární poznámky na tento způsob: „Co já mám namrdáno, to vy nemáte načůráno.“ Z této ukázky je patrné, že ve filmu Bastardi padají jakékoliv morální zábrany v komunikaci mezi žákem a učitelem.

Žáci si v této škole neváží nikoho, ani autority starší paní učitelky Blanky, která působí ve školství 55 let. Ta po té, co vyvolá žáka a ten jí odpoví, že se s ní bude bavit, až potom, co mu ho vykouří, podá okamžitou výpověď. Na žáky neplatí ani systém známkování, ve scéně, kdy jeden žák dostane ze zkoušení před tabulí za pět, to komentuje slovy: „Si myslíte, že když tady dostanu pětku, že se mám z toho posrat?“ Následně postava této učitelky odchází ze školství, což je jeden z fenoménů školské profese i v realitě, kdy učitelé dobrovolně přestanou učit. Na postavě učitelky Blanky je také ukázáno narušení diskurzu, který se v naší společnosti rozšířeně vyskytuje, a sice prokazování úcty mladších ke starším.

Učitelé v tomto snímku jsou vyobrazeni jako bezmocní vůči svým žákům, ale i jejich rodičům. Například otec žáka Michala Dostála vyhrožuje učiteli, kterého jeho syn napadnul tím, že pokud něco řekne, tak podřízne jeho syna jako podsvinče, podobně vyhrožuje i jinému učiteli.

Žáci učitele oslovují slovy: „zmrde, vole, čurák, atd“. Tato komunikace ze strany žáků je pro jejího adresáta značně dehonestující, ale postavy učitelů ve filmu *Bastardi* se jí neumí účinně bránit.

Ve filmu *Smradi* je také důležité postihnout postavu učitele chemie Horáka. Tato postava je značně negativní. V rámci učitelského sboru je trpěna z protekce (má příbuzenský vztah k řediteli dotyčné ZŠ) a v několika scénách je explicitně zachycený sexuální styk, který provozuje se svou nezletilou studentkou ze 7. třídy, která s ním souloží, nebo jej orálně uspokojuje v kabinetu během výuky.

Ve filmu *Gympl* je u různých postav zpochybněn obraz učitele jako morálně integrovaného jedince, který jde svým žákům i okolí osobním příkladem. Dokonce se zde ukazuje postava učitele v roli pedofila, který nemá ani dostatečné množství sebereflexe na to, aby své jednání shledával za závadné.

Bastardi 2

Pokračováním na předchozí analyzovaný film *Bastardi* je díl *Bastardi 2*. Obraz školy s problematickými žáky se nemění a školní klima zůstává stejné, to ilustrují například záběry, během nichž žáci opět kouří na toaletách, na učitele volají např.: „Stůj ty hajzle!“.

Výrazněji se zde objevuje postava učitelky Zdeňky, která je předkládána jako atraktivní žena středního věku s odporem k žákům, které vyučuje, řediteli si na podmínky své práce stěžuje slovy: „Já nejsem sociální pracovnice, já jsem pedagog.“. Scéna, během které žáci plivnou v kabinetu této učitelce do kávy je možná interpretovat jako důkaz absence autority u této postavy a ilustrace negativního klimatu ve škole s nezvladatelnými dětmi.

Tato postava učitelky Zdena spolupracuje s místní mafii, jejímu hlavnímu představiteli je milenkou, což ji činí zároveň nevěrnou svému muži, ve scénách ji můžeme vidět ve spodním prádle, kouřící cigaretu v posteli po sexu. V rámci je ochotna vzít svému kolegovi mobilní telefon, aby jej mohla mafie odposlouchávat a sledovat. Opět je zde zpochybněna představa učitele, jakožto osoby s vysokým morálním kreditem, která může být ukládána za vzor pro jiné.

Postava učitele (Tomáš Magnusek) postoupí na pozici ředitele školy. Pokud jde o jeho vizuální vzezření, tak u něj dominuje až morbidní obezita – od žáků má přezdívku „Obelix“, „Pneumatika“, chodí do školy formálně oblečený, věk 35.

Na studenty křičí „Vypadni do třídy.“ Jezdí automobilem, na němž má nápis - „VRAH“ Je žáky oslovován zmrde. Zde je zajímavé zaznamenat změnu vztahů žáků k učiteli, kterého podezřívají z vraždy spolužáka a mají z něj strach, nikoliv respekt.

Co se týká verbální komunikace, tak se v té se postava učitele Majera přibližuje svým žákům, kdy například ve scéně na půdě probíhá následující dialog: Ž: „Móre, co tam děláš?“ U: „Móre, hledám knížku.“ Ž: „To je ale kunda?“ U: „Kdo je kunda Němcová?“ V teoriích komunikace se přiblížení slovníku ve vztahu k příjemci sice přibližuje, nicméně postava učitele by se neměla snižovat k užívání výše zmíněných vulgarit vůbec, jelikož to narušuje představu o učiteli, jehož verbální projev by měl sloužit žákům jako mluvní vzor.

V tomto filmu se objevuje motiv nově přichozích učitelů: mladá učitelka českého jazyka a hudební výchovy Karolína Libichová, která je atraktivní, blondýna, přichází do problematické školy obeznámena „...vím, co se tady dělo, znám slovník těch dětí...“ Žáci ji ve třídě „uvítají“ tím, že na tabuli nakreslí kosočtverec, paní učitelka to vezme s nadhledem a symbol okomentuje se slovy, že vidí, že někteří z žáků mají výtvarný talent a tak jim nabízí možnost přihlásit se do výtvarného kroužku. Je možné tyto scény interpretovat jako ukázkou nově přichozího učitele s pedagogickým optimismem, kterému nesebrala léta školské praxe ideály.

Žáci svému učiteli odtlačí auto na zákaz parkování, aby dostal pokutu. Učitelé se o žácích vyjadřují: „No, ty největší grázlové už ve škole nejsou.“ Opět jsou zde scény, během nichž je ukázána bezmoc a rezignace učitelského sboru i okolí.

Učitel Majer jde za svojí žákyní domů, aby rodiče vysvětlili její absenci. Sežene pro školu romského asistenta. Dalo by se říci, že postava učitele Majera působí v tomto aspektu osvíceně a snaží se romskému etniku pomoci, to je ale pouze první pohled. Protože když se zaměříme na celkové vyznění filmu Bastardi 2, působí jako katalyzátor předsudků o Romech.

Psychické rozpoložení hlavní postavy učitele Majera se výrazně zhoršilo a stále častěji se objevují scény, během nichž při kontaktu s žáky ztrácí nervy. Například v jedné scéně na své žáky křičí: „Neříkáte jí, ať vám vykouří čuráky?“ a poté dá žákovi facku. Zde je posílen diskurs, že učitelé psychicky nezvládají náročné situace, které ve škole zažívají a jejich odolnost má své limity. Také je možné uchýlit se k interpretaci, že scéna s fackou posiluje zažitou představu o fyzickém trestání ve školách.

Ve filmu *Bastardi 2* přichází do školy nový učitel Steiner, který má výraznou image skinheada, romští žáci se ho zpočátku bojí a říkají: „Pane učiteli, z Vás jde normálně strach, vypadáte jako skin.“ Kolegové jeho vzhled komentují například slovy: „...vypadá jako Himlerův vnuk...“ Tento učitel říká dívkám na chodbě, že se ho nemusí bát, doslova: „Tak neboj, ještě jsem nikoho nezabil.“ na to mu žákyně odpoví: „Asi vás brzo ošukám.“

Za povšimnutí stojí, že postava učitel je ve filmu zařazena do společnosti místní honorace, soudě podle zasedacího pořádku na městském plese, kde sedí u stolu spolu se starostou, místostarostou a ředitelem policie. Tento obraz posiluje diskurz o prestiži učitelského povolání, které je ve společnosti řazeno velmi vysoko.

Dále bych ráda okomentovala scénu, během níž paní učitelka staršího věku (60+) rozdává žákům opravené sešity a když jeden žák dostane horší známku, než jeho spolužák komentuje to slovy: „Vy s tím cigošem snad šukáte.“ Následující reakce postavy paní učitelky vrcholí odchodem ze školy po scéně, kdy žáci napadnou jejího manžela, který ji přijel vyzvednout po výuce. Film předkládá divákovi obraz školy jako prostředí, které je pro učitele vysoce stresující a dokonce reálně nebezpečné.

Poslední moment, který považuji za velmi významný, se odehraje v samotném závěru filmu, kdy je hlavní postava učitele Majera obviněna ze smrti svých tří žáků a začne se skrývat před Policií. I v této scéně je oslaven diskurz o učiteli, jakožto morální autoritě, jelikož se ukazuje jako vrah a morálně zaostalý jedinec, když není ochoten za svou fatální chybu přijmout odpovědnost.

Bastardi 3

Závěrečný díl trilogie *Bastardi* začíná noční můrou učitele Majera, v níž brutálním způsobem mlátí své žáky, vezme na ně mačetu a nakonec i střelnou zbraň. Divákovi je předkládán obraz učitele jako agresora, který se dokáže uchýlit k nejbrutálnějším způsobům násilí, které aplikuje na své žáky.

Předkládaná postava učitele Majera je prezentována jako zbabělec, který se skrývá před policií, jež po něm vydala celostátní pátrání. Neustále se v celé trilogii recykluje motiv učitele, který v zoufalé situaci páchá zoufalé činy.

Během cesty Majera na útěku jej provází noční můry a vzpomínky na školu, které pro diváka ilustrují jeho vztah k žákům, které vyučoval. V jedné vzpomínce se například vrací

ke zkoušení, kdy mu žákyně před tabulí na jeho požadavek říct vyjmenovaná slova po písmenu V odpoví: „A nechcete radši vyhulit.“ Jindy mu žák řekne: „Naser si.“

Také vzpomíná na situaci, kdy si do školy přijde stěžovat otec jeho žáka na to, že žáka učitel Majer fyzicky trestá, ten své jednání obhájí slovy: „ Já ho mlátím proto, proto že je na mě drzý, sprostý, říká mi „buzerante“ například.“ rodič mu na to odpoví: „Ale to je moje dítě, vy ho mlátit nebudete.“ Zde se posiluje mínění, že učitelé nemají právo fyzicky trestat dítě, ani kdyby se chovalo jakkoliv nevhodně, navíc je zde akcentován motiv, kdy rodič má ohledně svého dítěte právo na „poslední slovo“ a učitel je v tomto ohledu během edukační činnosti znevýhodněn.

Vidíme například hodinu vaření, během které žáci hodí do polévky marihuanu, kterou následně snědí spolu s učitelkou, jež je „sjetá“ a směje se tomu, že ji žáci řekli, že je to „stará kurva“. Opět je zde prezentována postava učitele jako toho, kdo je žáky zesměšněn bez ohledu na věk nebo pohlaví.

V tomto filmu je zajímavá postava nově nastupujícího ředitele, který nahrazuje pohřešovaného Majera. Ředitel Halbich hodnotí sám sebe jako vynikajícího učitele, zkušeného a dokonce ohodnoceného titulem pedagog roku, dokonce se chlubí tím, že mu na minulém pracovišti říkali bos, protože nosí hodinky Boss. Má strach z kontroly z města a upozorňuje kolegy na to, že tam chce mít před kontrolou pořádek. O svých žácích hovoří jako o „zkrvených parchantech“. Zde se posiluje diskurz, v němž se pedagogové staví ke svým žákům velmi negativně.

Prestiž učitele je opět shazována školní uklízečkou, která se o učitelce vyjadřuje jako: „Píča jedna.“ Tato uklízečka se nechává podplácet žáky a za úplatu jim poskytuje klíč od toalet pro učitele, kde žáci mohou během přestávky souložit, mimo jiné také vyučuje, protože je nedostatek učitelů.

Tato situace přivede do školy také starší učitelku, která už byla v penzi, po první hodině se tato učitelka hroutí, jelikož se jí žáci o hodině ptají na otázky typu „Jak často šuká s manželem?“ Tento motiv ilustruje problém nedostatku kvalifikovaného personálu na školách a hlavně absenci úcty ke stáří, soukromí i instituci manželství ze strany žáků.

Zajímavý je také záběr na romské ghetto, kde fotografie učitele Majera visí jako terč vedle fotografie Adolfa Hitlera. Stavět učitele do stejné úrovně s největším zločincem

v historii lidských dějin je vsutku zarážející. Nutně tento vizuální obraz musí v divácích způsobovat pochybnost o charakteru postavy učitele.

V jedné vzpomínce si učitel Majer vybavuje, jak byl svědkem rozhovoru žáků, kteří znásilnili jeho sestru (také učitelku) a komentují to slovy: „Ta učitelka měla stejně nejlepší píču, takovou malou, nevytahanou.“ V této scéně je ponížena nejen postava učitelky, ale také postavení ženy, která je tímto výrokem degradována na pouhý sexuální objekt.

V závěru brutální trilogie je postava učitele Majera dopadena Policií a usvědčena ze tří vražd svých studentů. Za několikanásobnou vraždu je odsouzen na doživotí. Rozsudek soudu neunesou jeho rodiče, kteří se rozhodnou raději spáchat sebevraždu. Poslední záběr je natočen v cele, kam přichází odsouzený učitel Majer, na něhož zde čeká připravená oprátka od policie¹⁹.

Všechny díly filmu Bastardi mají na diváky vzbudit apel, aby nenechali ve školství situaci zajít tak daleko. Důležité je zmínit kontext doby natáčení těchto filmů, kdy se projednával návrh na zrušení praktických škol a převedení dětí s kázeňskými problémy do běžné základní školy.

¹⁹ Stejný motiv se objevuje v závěru analyzovaného filmu - Smrt pedofila.

7. 2 Diskursy posilované v analyzovaných filmech

(Ne)kázeň ve škole

Ve většině vybraných filmů je markantní problém (ne)kázně žáků během výuky. Tato nekázeň je v analyzovaných filmech znázorněna nejčastěji jako:

- drzé vystupování proti učiteli
- nerespektování autority učitele
- neuposlechnutí učitelova příkazu
- nedodržení pravidel školního řádu
- minimální spolupráce během vyučování (záměrná ignorace požadavků ze strany učitele)
- narušování učitelova výkladu
- vykonávání jiných činností během hodiny, které znemožňují se do procesu výuky zapojit (spaní o hodinu, psaní SMS, atd.)
- častá úmyslná absence z výuky

Postavy učitelů jsou vůči těmto projevům nekázně ze strany žáky vyobrazeni jako bezmocní, pasivní, až apatický. Žáci se k učitelům ve filmu chovají bez respektu a slušnosti, přičemž za takové chování nebývají zpravidla učitelem potrestáni, jelikož je učitel často vyobrazen jako ten, který se žáků bojí.

Agrese ze strany žáka

Agrese ze strany žáka se ve filmech inspirovaných školním prostředím vyskytuje často. V podstatě lze tuto agresi rozdělit na verbální a fyzickou, přičemž obě jsou významně vzájemně propojeny.

Verbální agrese se projevuje slovními útoky na učitele, vulgárním označením učitele, dotazy týkající se intimních záležitostí, časté a záměrné vstupování do učitelova výkladu látky, atd. Učitelé, kteří jsou v analyzovaných filmech zachyceni, reagují na tyto projevy dvojím způsobem. První způsob spočívá v ignoraci nevhodných poznámek ze strany žáků a druhý způsob naopak ukazuje nepřiměřenou (až afektovanou) reakci ze strany učitele, který žáka začne také slovně, nebo i fyzicky napadat.

V případě fyzické agrese ze strany žáků je učitel nejčastěji zachycen jako ten, jenž z fyzického napadení vychází více poškozený, vážně zraněný, či je dokonce zavražděn. Scény, které napadení učitele zachycují, jsou většinou podány realisticky a „syrově“. Proto

divák může vidět postavu učitele ležícího v kaluži vlastní krve, při převozu do nemocnice, na nemocničním lůžku, apod. Opět je zde posilován diskurs, v němž se postava učitele jeví bezmocně a v submisivním postavení v komparaci s žákem.

Agrese ze strany učitele

V analyzovaných filmech se postavy učitelů chovají k žákům agresivně podstatně méně často, než je tomu obráceně. Přesto můžeme ve filmech vidět bezradného, či afektovaného učitele, který jedná neadekvátně situaci a žáka pohlavkuje, nebo na něj ždímá houbu a největší extrém představují filmy, v nichž učitel žáky zabije. Verbální agrese se ze strany učitelů také objevuje méně frekventovaně a lze říci, že učitelé mluví o žácích vulgárně spíše v situacích, kdy to neslyší (tím se může posilovat představa o „šeptané“ v učitelských kabinetech), nebo v konfliktní situaci s žákem, kdy ovšem použití vulgarismu působí tak, že učitel danou situaci nezvládnul řešit adekvátním způsobem.

Sex se žákyní, nebo žákem

Téma sexu mezi žákem a učitelem se ve vybraných filmech objevovalo velmi frekventovaně. V analyzovaných filmech je to nejčastější situace, v níž se postava učitele ve filmu nachází. Ať už je iniciátorem intimního sblížení žák (např. ve filmu *Bekyně Mniška*, *Bastardi a Gymp*), nebo učitel (*Expert*, *Crash Road*, *Venkovský učitel*, *Bastardi*, *Smrt Pedofila*) je touto prezentací chování pedagoga zpochybněn obraz učitele jako morálně integrovaného jedince. Oproti akademickému diskursu, který jsem vymezila v teoretické části diplomové práce, se v analyzovaných filmech vyskytuje diskurz opoziční ke společenské představě o roli učitele jako morální autoritě.

Učitelé a přezdívky

Filmy, v nichž se vyskytuje postava učitele, často využijí fenoménu z reálného školního prostředí - přezdívek, které žáci svým učitelům dávají. Přezdívkami, které se ve filmech objevují, je zesměšněna postava učitele a také je jimi narušena autorita a váženost této profese. Postava učitele se prostřednictvím přezdívek stává objektem posměchu a urážek. Některé přezdívky v analyzovaných filmech připisují postavě učitele atribut „komické postavy“ (např. „Obelix“, „Ždímák“, „Motýlice“), jiné přezdívky jsou však primárně urážející (např. „Pneumatika“, „Pleška“).

Odchod učitele ze školství

V analyzovaných filmech se poměrně často vyskytuje téma, kdy učitelé odcházejí ze školství. Tato situace bývá zachycena třemi způsoby: učitel již nemá psychickou odolnost na to, tuto profesí vykonávat a proto odchází. Učitelé často psychickou zátěž své profese neunesou a odchází ze školství (*Bastardi 2*, *Vratné láhve*, *Gympl*), nebo rovnou do blázince, jako je tomu ve filmu *Gympl*, kdy učitele musí hospitalizovat poté, co se rozčilil na žáky, nebo do nemocnice, jako je to ve snímku *Smradi*, kdy učitelka má ze žáků žlučnickový záchvat a ve filmu *Bastardi*, kdy učitele tělocviku odváží po napadení žákem sanitka a do výuky už se nevrátí. Odchod ze školství je ve filmech prezentován vždy paralelně s psychickým kolapsem učitele. Tato prezentace vzbuzuje dojem o psychické náročnosti práce ve škole a zároveň psychické labilitě učitelů. Což je opět v rozporu s konceptem „akademického diskursu o učitelích“, který jako jedno z hlavních kritérií stanovuje psychickou odolnost a integritu učitele.

Tolerance k návykovým látkám

Učitelé by měli představovat tu „morálnější“ část populace, jelikož mimo to, že žáky ve škole mají naučit nové poznatky, jsou také vzory pro chování mladé generace. Proto považují za skutečně alarmující, v jaké frekvenci se ve filmech objevuje moment, kdy učitelé konzumují návykovou látku, ať už individuálně, nebo společně se svými žáky. Obraz učitele, který se pozitivně staví ke konzumaci lehkých drog (konkrétně marihuany ve filmech *Gympl* a *Venkovský učitel*) a pije ve velkém množství alkohol (např. ve filmech *Bekyně Mniška*, *Venkovský učitel*, *Gympl*, *Expert*, *Bastardi* a *Líbáš jako Bůh*) opět zpochybňuje obraz učitele jako morálně integrovaného jedince, který jde svým žákům i okolí osobním příkladem.

Vztah mezi učiteli a rodiči žáků

Nejen vztah mezi učiteli a žáky, ale také vztah s jejich rodiči se stává tématem, které se ve filmech objevuje. Viditelná je přitom tendence tento vztah dramatizovat. Postavy učitelů se v analyzovaných filmech často dostanou do sporu s rodiči svých žáků a tento spor většinou končí v jejich neprospěch. Rodiče jsou na učitele verbálně agresivní, učitele vydírají, nebo mu jiným způsobem ukazují svoji mocenskou přesilu (například finančními možnostmi, které učitel nemá). Tento způsob prezentace opět oslabuje autoritu učitelské profese a navíc poukazuje na skutečnost špatného finančního ohodnocení učitelů.

7.3 Faktory ovlivňující podobu diskursu analyzovaných filmů

7.3.1 Režisér

Je pravděpodobné, že režiséři i scénáristi vychází při pojmání školního prostředí a učitelské profese ze své osobní zkušenosti, kterou v řadě případů nabyli ještě za komunistického režimu. Tím konzervují obraz školy a učitelské profese, který už dávno není aktuální.

Věkový průměr režisérů filmů, které analyzuji v empirické části je 44 let a scénáristů 46 let. Pokud bych ale z průměru scénáristů vynechala Tomáše Magnuska, tak se dostáváme na věkový průměr 53 let, což může být pro prezentaci postavy učitele ve filmu významné. V případě zmíněného věkového průměru byla nejčastěji nabytá osobní zkušenost za dob komunismu, a pokud z ní primárně režisér čerpá, pak nereflektuje adekvátně aktuální stav školství, které se od předrevolučních dob výrazně změnilo.

Film	Režie	ročník	rok natočení	věk režiséra
<i>Smradi</i>	Zdeněk Tyc	1956	2002	46
<i>Vratné láhve</i>	Jan Svěrák	1965	2006	41
<i>Crash Road</i>	Kryštof Hanzlík	1962	2007	45
<i>Gyml</i>	Tomáš Vorel	1957	2007	50
<i>Venkovský učitel</i>	Bohdan Sláma	1967	2007	40
<i>Bekyně Mniška</i>	Ondřej Kepka	1969	2008	39
<i>Líbáš jako Bůh</i>	Marie Poledňáková	1941	2009	68
<i>Bastadi</i>	Petr Sícha	1954	2010	56
<i>Bastadi 2</i>	Jan Langyel	1980	2011	31
<i>Bastardi 3</i>	Tomáš Magnusek	1984	2012	28

Film	Scénář	ročník	rok natočení	věk scénáristy
<i>Smradi</i>	Tereza Boučková	1957	2002	45
<i>Vratné láhve</i>	Zdeněk Svěrák	1936	2006	70
<i>Crash Road</i>	Kryštof Hanzlík	1962	2007	45
<i>Gyml</i>	Tomáš Vorel	1957	2007	50
<i>Venkovský učitel</i>	Bohdan Sláma	1967	2007	40
<i>Bekyně Mniška</i>	Jan Míka	1947	2008	61
<i>Líbáš jako Bůh</i>	Marie Poledňáková	1941	2009	68
<i>Bastadi</i>	Tomáš Magnusek	1984	2010	26
<i>Bastadi 2</i>	Tomáš Magnusek	1984	2011	27
<i>Bastardi 3</i>	Tomáš Magnusek	1984	2012	28

Patrná je v těchto tabulkách také disproporce mezi podílem mužů a žen, kteří se na tvorbě filmů se školní tematikou podílí. V případě režisérů se jedná o jedinou výjimku v případě Marie Poledňákové, jelikož jinak jsou režiséři pouze muži a v případě scénáristů je situace velmi podobná a mužskou hegemonii zde narušuje pouze Tereza Boučková a opět Marie Poledňáková.

Přijde mi zajímavé, že školní prostředí, které je v reálu velmi feminizované znázorňují muži a je možné, že i tento faktor má vliv na podobě snímků. Ty jsou velmi násilné, vulgární a nechybí v nich sex se studenty.

Dalším významným faktorem podílejícím se na finální podobě filmů ze školního prostředí se ukazuje osobní zkušenost režisérů se školou. Toto tvrzení nejlépe dokládají rozhovory s režiséry, které se uskutečňují v rámci prezentace filmů, nebo dokumenty tzv. film o filmu, kde se o zákulisí filmu může divák dozvědět více.

Tomáš Vorel starší je režisérem filmu *Gymp*, který jsem již výše analyzovala. Jeho osobní zkušenost se školní institucí je velmi negativní. Dokonce na své školní období vzpomíná slovy: „Já jsem se během studií nic nenaučil, nic si nepamatuji, nic neumím. Ale studium není od toho, aby se člověk něco naučil, ale aby zažil neuvěřitelné historky a poznal nejbizarnější postavy a kamarády. To, co jsem zažil na gymplu a na obou vysokých školách, bylo velkou inspirací pro psaní scénáře a natáčení filmů.“²⁰

Tento úryvek může posloužit jako vysvětlení, proč je scénář filmu *Gymp* je ke školství dosti kritický a proč se ve skladbě učitelského sboru objevují podivní a postavy, které mají přehnaně zvýrazněné negativní osobnostní rysy.

Také Zdeněk Svěrák, který se dominantně podílel při psaní scénáře pro film *Vratné Láhve*, má zajisté ke školství svůj specifický vztah. Vystudoval vysokou pedagogickou školu v Praze a čtyři roky poté působil jako učitel, než se vydal na svoji mediální dráhu.²¹ Jak studium, tak osobní zkušenost ze školství mu jistě museli vytvořit názor na učitelskou profesi.

V jednom z rozhovorů, který Zdeněk Svěrák poskytl, na dotaz: „Co se Vám ve škole nelíbilo, že jste z ní odešel?“ Odpověděl: „Já už jsem tolikrát říkal, že to povolání

²⁰ Celý rozhovor je dostupný online:

²¹ <http://zivotopis.osobnosti.cz/zdenek-sverak.php>

bylo krásné. Zejména, když jsem se konečně dostal ze základní školy na vsi do školy, na kterou jsem měl aprobaci, to znamená na žatecké gymnázium. Tam přestaly problémy s kázní, které jsem do té doby měl...“ Tato odpověď ukazuje, že jej trápili kázeňské problémy žáků, o nichž hovoří v dalších otázkách rozhovoru.²²

V něm dále popisuje, jak byl během svého pedagogického působení bezradný, jelikož byl příliš hodný na studenty. Měl problémy udržet kázeň žáků a získat si jejich pozornost, jedinou metodu, kterou považoval při této situaci za účinnou, bylo zvýšení hlasu.

K filmu *Vratné Láhve* Zdeněk Svěrák říká, že při výběru povolání, kterým by mohl hlavní hrdina být, se uchýlil k tomu, které zná – učitelské povolání. Podobně se k volbě námětu vyjadřuje i Tomáš Magnusek (režisér trilogie *Bastardi*), který na otázku: „Kdy se „zrodila“ myšlenka natočit film *Bastardi*?“ Odpovídá: „ Původním povoláním jsem učitel, vystudoval jsem speciální pedagogiku a učil jsem na škole, kam pár takových žáků chodilo. Oni to nebyli přímo ti bastardi z filmu, ale zkrátka byli vulgární. A dokonce i na starší lidi. Jejich chování tak jsem si říkal, že tohle musím, pane bože, natočit. Tohle chci, aby ostatní lidi viděli!“²³

To potvrzuje moji tezi, že se k postavě učitele uchylují scénáristi, nebo režiséři na základě osobní zkušenosti, kterou s touto profesí získali. Ať už byli sami v pozici učitele, nebo žáka.

²²celý rozhovor je dostupný <http://www.novinky.cz/veda-skoly/vzdelavani/133577-zdenek-sverak-ucitel-krasne-povolani.html>

²³ rozhovor <http://cool.iprima.cz/tipy/rozhovor-s-tvurcem-filmu-bastardi-tomasem-magnuskem>

Diskuse

O předkládané diplomové práci se domnívám, že je podnětná zejména z hlediska inovace, jelikož podobná práce, která by popisovala diskurzy, jež utváří současný český film o postavě učitele v tomto rozsahu, dosud publikována nebyla a v oblasti pedagogiky je tématika umělecké reflexe edukačních témat zatím spíše výjimečná. Jsem si však plně vědoma limitů, které tato práce má. Její nedostatky spatřuji především v analýze pouhého fragmentu mediálních textů, které se na utváření diskurzu o učiteli podílejí. Bylo by ideální doplnit diplomovou práci o analýzu seriálů ze školního prostředí i pořadů, které se problematice školství věnují. Veškeré interpretace jsou také ovlivněny svým subjektivním vnímáním učitelské profese, které je ovlivněno studiem a četbou v oblasti pedagogiky, stejně jako osobní pedagogickou činností a přestože jsem se snažila během celé práce o autoreflexi, určitě se tyto faktory promítly do závěrečných interpretací i výsledku výzkumu. Také v souladu s kritickou diskursivní analýzou si uvědomuji, že mé závěry nejsou a ani nemohou být objektivní, jelikož se pohybuji v určitém diskursu a navíc ze subjektivní perspektivy. Přesto si myslím, že určité podněty z práce mohou být inspirativní a rozšířit pohled, jak na postavu učitele v současném českém filmu nahlížet. Také se domnívám, že validitu a reliabilitu předkládaných interpretací je schopen posoudit čtenář až po důkladném obeznámení se s analyzovanými filmy a doplňujícími materiály (např. film o filmu, rozhovory s filmovými tvůrci, ...), které jsem při práci využívala. Věřím, že předkládaná diplomová práce ukázala, že prezentace učitele v současné české kinematografii by neměla zůstat pouze okrajovým tématem, ale že je zde ukryt potenciál, který by mohl pomoci reálným představitelům učitelské profese. Téma postavy učitele ve filmu rozhodně není vyčerpáno a bylo by možné jej rozšířit o interpretaci stejných filmů dalšími participanty výzkumu z řad učitelů, žáků nebo i širší neodborné veřejnosti.

Závěr

Diplomová práce *Mediální obraz pedagoga v českém filmu od roku 2000* se věnovala popisu diskurzům, který český film o pedagogovi utváří, na základě kritické diskurzivní analýzy dvanácti vybraných filmů, v nichž byla prezentována postava pedagoga, přičemž byly natočeny v České republice od roku 2000.

Teoretická část práce se skládala z pěti kapitol, v nichž byly vymezeny klíčové pojmy a teorie použité v celé práci. Prostřednictvím teorie sociální konstrukce reality v pojetí Bergera a Luckmanna jsem poukázala na význam analýzy obsahů předkládaných médií, jelikož se podílejí na utváření naší reality. Dále jsem zde popsala způsob, jakým se film podílí na utváření diskursu a jak diskurs souvisí s mocí a její produkcí ve společnosti. V teoretické části jsem se také věnovala vymezení pojmu učitel a popsání akademického diskursu o učiteli, jelikož právě role učitele (sice jako fiktivní postavy) byla těžištěm následné analýzy v empirické části. V závěru jsem představila filmy, které jsem pro empirickou část na základě specifických požadavků vybrala.

Empirická část práce byla rozdělena do dvou kapitol. V první kapitole jsem představila kritickou diskurzivní analýzu jako zvolenou metodu pro následný výzkum a také popsala volbu výzkumného vzorku i popis průběhu výzkumu. Další kapitola obsahovala interpretace jednotlivých diskursů analyzovaných filmů a zaměřila se také na diskursy, které jsou ve filmech posilovány, a na faktory, které podobu diskursu analyzovaných filmů ovlivňují.

Cílem práce bylo získat odpovědi pro následující výzkumné otázky:

1. Zjistit, jak je konstituován objekt učitele v diskurzech vybraných českých filmů od roku 2000.
2. Vyzkoumat, zda je některý s diskursů o postavě učitele v českém filmu od roku 2000 možné označit za dominantní nebo submisivní.

Ad. 1. Odpověď získaná na základě analýzy vybraných filmů a jejich následné interpretaci není zcela jednoznačná a lze ji předložit v abstraktnější rovině. Diskursy, které český film o učiteli posiluje, jsou následující: učitelé jsou zpochybněni jako morální autority. Skrze témata, jakými jsou sex s žákem/žákyní *Bastardi*, *Crash Road*, *Venkovský učitel*, *Expert*, *Smrt pedofila*, *Gympl*. Také tím, že postavy učitelů mají v analyzovaných filmech pozitivní vztah k návykovým látkám – *Gympl*, *Bastardi*, *Venkovský učitel*, *Libáš jako Bůh*, *Bekyně Mniška*. Filmy také divákům předkládají učitele jako „normálního člověka“, nikoliv jako

nějakou démonizovanou postavu. Proto učitele ve snímcích ukazují ve spodním prádle, v domácnosti, při intimních činnostech atd.

Ad. 2. Za dominantní diskurs v analyzovaných filmech lze považovat obraz učitele, který jej zpochybňuje jako morálně integrovaného jedince, jenž jde svým žákům osobním příkladem, a naopak ukazuje jeho slabosti skrze intimní poměr se žáky, konzumaci návykových látek i špatnou finanční situaci. Za submisivní diskurs lze v tomto kontextu považovat prezentaci učitele s homosexuální orientací. Takováto postava se objevila ve filmech: *Venkovský učitel* a *Smrt pedofila*.

Jaký typ učitele v analyzovaných filmech absolutně postrádám - je postava učitele inovátora. Postava, která by měnila zaběhlé stereotypy o učitelské profesi a prezentovala učitele jako někoho, kdo zná trendy moderní pedagogiky a uvědomuje si fakt, že vzdělává v 21. století, které je provázáno s technologiemi, neskutečným množstvím informací a měnícím se světem, který neexistuje pouze za stěnou školní budovy.

Při snaze o porovnání, nakolik se diskurs o učiteli ve filmu liší od akademického diskursu, je nutno konstatovat, že analyzované filmy (zdá se) vůbec nepracují se soudobými poznatky o učitelské profesi. Prezentace postavy učitele se diametrálně liší od konceptu ideálního učitele, který jsem charakterizovala v teoretické části.

Po zpracování diplomové práce jsem dospěla k názoru, že diskursy, které český současný film o učiteli produkuje, jsou tak negativní, že můžou být v pozadí příčin, proč se učitelé dlouhodobě podceňují a proč na pedagogické fakulty v řadě případů nenastupují ti, kteří by mohli být pro žáky přínosem. Otázkou zůstává, nakolik by pozitivní změna v diskursu o učiteli ve filmu přispěla reálným představitelům této profese.

Seznam použité literatury

- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii věděni*. (1. vyd., 214 s.) Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK).
- Buermann, U. (2009). *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. (Vyd. 1., 239 s.) Hranice: Fabula.
- Burton, G., & Jiráček, J. (2001). *Úvod do studia médií*. (1. vyd., 391 s.) Brno: Barrister & Principal.
- Čulík, J. (2007). *Jací jsme: česká společnost v hraném filmu devadesátých a nultých let*. (Vyd. 1., 653 s.) Brno: Host.
- Dijk, T. (2008). *Discourse and power*. (xi, 308 s.) Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. (Vyd. 1., 121 s.) Praha: Grada.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. (1st ed., vi, 270 s.) London: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (xiii, 265 s.) London: Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2nd. ed., xi, 591 s.) Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. (1st ed. 1989, 264 s.) Milton Park, Adingdon, Oxon: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Language and power*. (5th impr., xii, 259 s.) London: Longman.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie věděni*. (318 s.) V Praze: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (1994). *Diskurs, autor, genealogie: tři studie*. (Vydání 1., 115 stran). Praha: Nakladatelství Svoboda.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. (427 s.) Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2010). *Zrození kliniky*. (244 s.) Červený Kostelec: Pavel Mervart.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. (30th anniversary edition, 183 stran). New York: Continuum.
- Gee, J. (2011). *How to do discourse analysis: a toolkit*. (xiii, 206 s.) New York: Routledge.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. (1. vyd., 174 s.) Praha: Portál.
- Jirák, J., & Köpplová, B. (2003). *Média a společnost*. (Vyd. 1., 207 s.) Praha: Portál.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. (2nd ed., xvii, 311 s.) Malden: Blackwell Publishing.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. (1st ed., viii, 229 s.) London: Sage Publications.
- Keller, J., & Hruška Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah, pojišťovna*. (Vyd. 1., 183 s.) Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kořa, J., & Havlík, R. (1998). *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. (146 s.) Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Krykorková, H., & Váňová, R. (2010). *Učitel v současné škole*. (Vyd. 1., 315 s.) Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemonie a socialistická strategie: za radikálně demokratickou politiku*. (1. české vyd., 234 s.) Praha: Karolinum.
- Liessmann, K. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. (Vyd. 1., 125 s.) Praha: Academia.
- McLuhan, M. (1991). *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. (Vyd. 1., 348 s.) Praha: Odeon.
- McQuail, D. (1999). *Úvod do teorie masové komunikace*. (Vyd. 1., 447 s.) Praha: Portál.
- McQuail, D. (2009). *Úvod do teorie masové komunikace*. (4., rozš. a přeprac. vyd., 639 s.) Praha: Portál.
- Meyrowitz, J. (2006). *Všude a nikde: vliv elektronických médií na sociální chování*. (1. vyd., 341 s.) Praha: Karolinum.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. (2. přeprac. vyd., 273 s.) Praha: Karolinum.

- Monaco, J. (2004). *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií : umění, technologie, jazyk, dějiny, teorie*. (1. [přepřac.] vyd., 735 s.) Praha: Albatros.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. (2. nezměn. vyd., 270 s.) Praha: Karolinum.
- Postman, N. (2010). *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. (2., opr. vyd., 204 s.) Praha: Mladá fronta.
- Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. (1. vyd., 132 s.) Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. (1. vyd., 154 s.) Praha: Portál.
- Reifová, I. (2004). *Slovník mediální komunikace*. (Vyd. 1., 327 s.) Praha: Portál.
- Storey, J. (2015). *Cultural theory and popular culture: an introduction*. (Seventh edition, xiv, 289 stran). London: Routledge.
- Šanderová, J. (2000). *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. (1. vyd., 172 s.) Praha: Karolinum.
- Šubrt, J. (2008). *Soudobá sociologie*. (Vyd. 1., 392 s.) Praha: Karolinum.
- Šubrt, J., & Balon, J. (2010). *Soudobá sociologická teorie*. (Vyd. 1., 232 s.) Praha: Grada Publishing.
- Thompson, J. (2004). *Média a modernita: sociální teorie médií*. (1. české vyd., 219 s.) Praha: Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. (2., rozšířené a aktualizované vydání, 456 stran). Praha: Grada.
- Vašát, P. (2008). *Kritická diskursivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi*. AntropoWebzin, 2-3 (4), 101-112.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. (2. přepřac. vyd., 76 s.) Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse analysis*. (2nd edition 2009, reprinted 2013, ix, 204 s.) London: Sage.

Přílohy

Seznam chronologicky řazených filmů, které byly použity pro analýzu v praktické části:

Smradi (TÝC, Zdeněk. 2002)

Smrt pedofila (POKORNÝ, Ivan. 2004)

Experti (COMA, Karel. 2006)

Vratné láhve (SVĚRÁK, Jan. 2006)

Crash road (HANZLÍK, Kryštof. 2007)

Gympl (VOREL, Tomáš. 2007)

Venkovský učitel (SLÁMA, Bohdan. 2007)

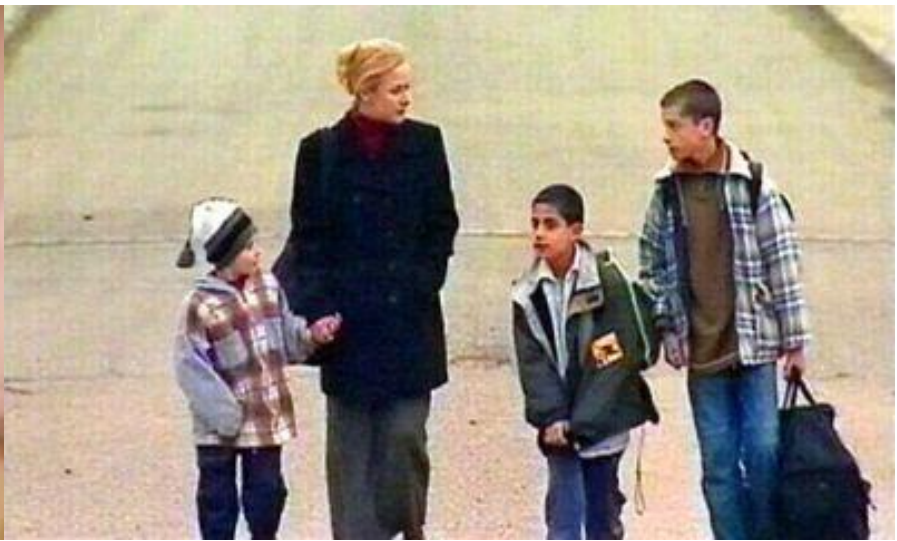
Bekyně Mniška (KPEKA, Ondřej. 2008)

Líbáš jako Bůh (POLEDŇÁKOVÁ, Marie. 2008)

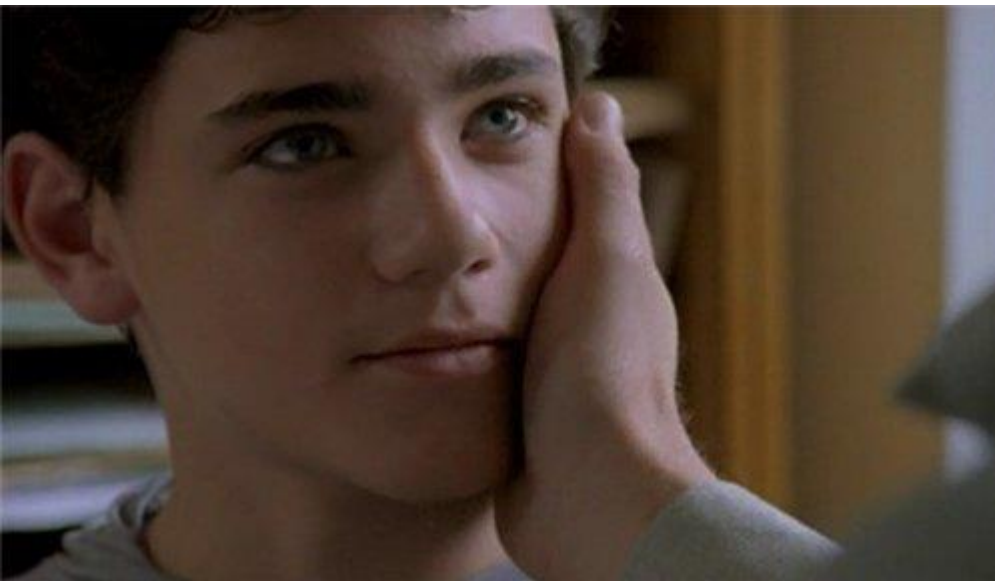
Bastardi (ŠÍCHA, Petr. 2010)

Bastardi 2 (LENGYEL, Jan. 2011)

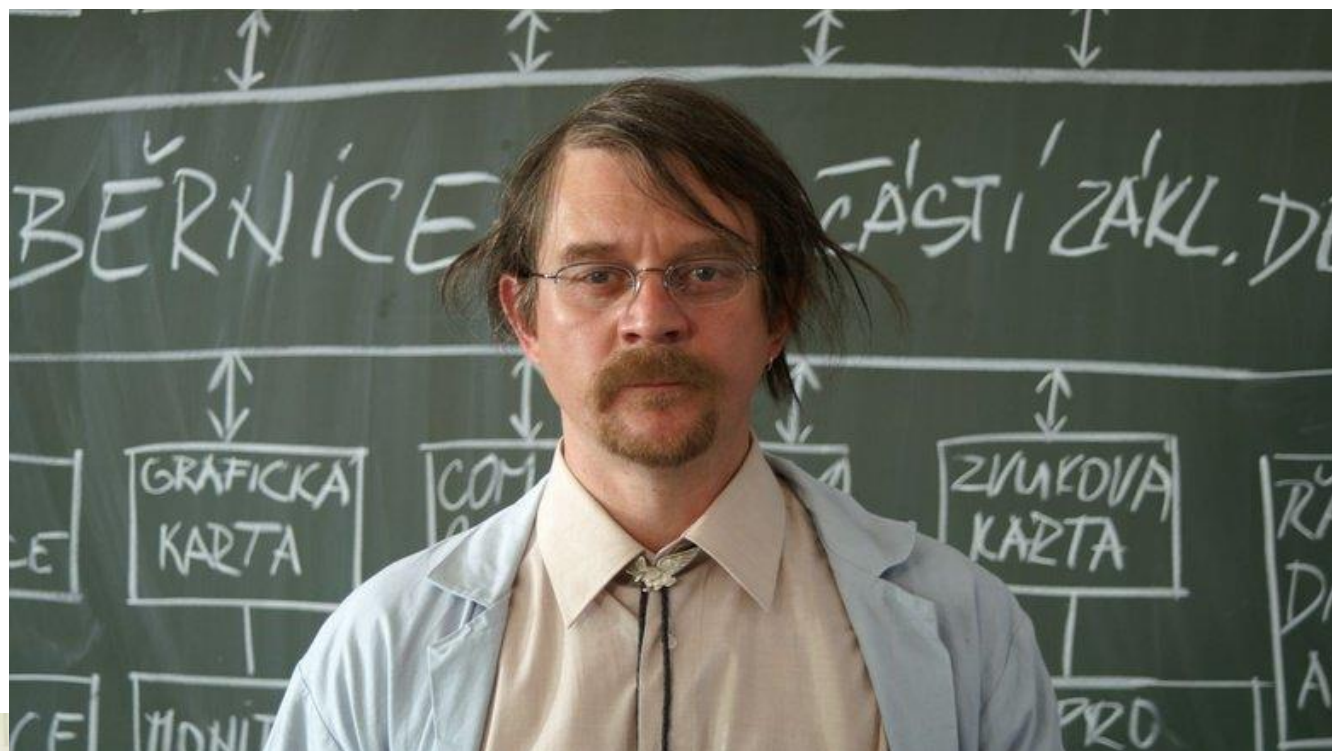
Bastardi 3 (MAGNUSEK, Tomáš. 2012)



Smradi (2002)



Smrt pedofila (2003)



Experti (2006)

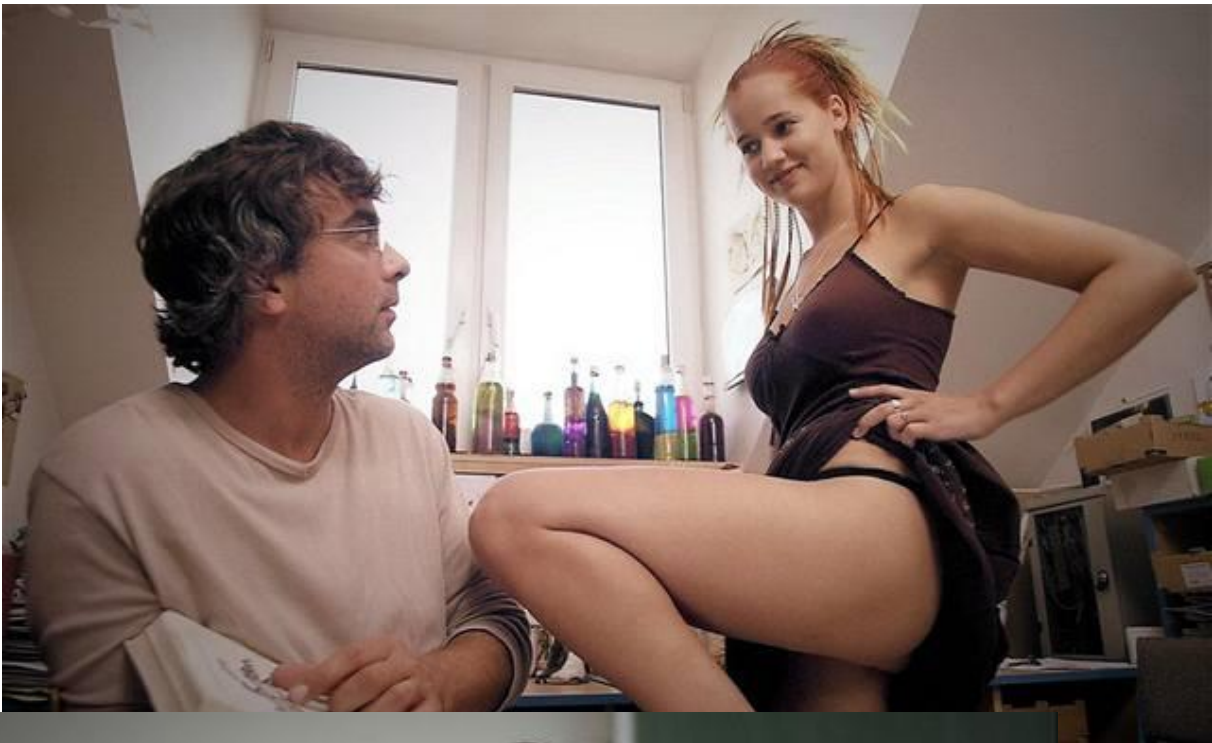


Vratné láhve (2006)





Crash Road (2007)



Gyml (2007)



Venkovský učitel (2007)



Bekyně mniška (2008)



Líbáš jako bůh (2008)



Bastardi (2010)



Bastardi 2 (2011)



Bastardi 3 (2012)



Bastardi 3 (2012)

