

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Orální historie – soudobé dějiny

Bc. Barbora Hřídlová

**Učitelé příbramských základních škol v období
tzv. normalizace a transformace**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Lenka Krátká, Ph.D.

Praha 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. července 2021

Barbora Hřídlová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Mgr. Lence Krátké, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za její čas, ochotu, empatický přístup, inspirativní rady a cenné připomínky. Děkuji také všem narátorkám a narátorům, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

ABSTRAKT	5
1 ÚVOD	7
2 METODOLOGIE	12
2.1. Archivní prameny	12
2.2 Školní kroniky	13
2.3 Odborná dobová literatura	14
2.4 Dobová periodika	15
2.5 Současná odborná literatura	15
2.6 Metoda orální historie	17
2.6.1 Příprava rozhovorů	18
2.6.2 Výběr a kontaktování narátorů	21
2.6.3 Realizace rozhovorů	24
2.6.4 Základní biografické údaje narátorů	28
2.6.5 Analýza a interpretace	30
2.6.6 Etika orálně-historických rozhovorů	31
2.6.6.1 Sebereflexe a pozicionalita ke zkoumanému tématu	34
3 HISTORICKÝ KONTEXT	37
3.1 Škola jako základ života	37
3.2 Příbram – královna hornických měst	46
4 PŘÍBRAMSKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V OBDOBÍ TZV. NORMALIZACE A TRANSFORMACE VE VZPOMÍNKÁCH UČITELEK A UČITELŮ	52
4.1 Učitelky a učitelé jako „proletáři mezi inteligencí“	52
4.2 Učitelky a učitelé vs. stát	61
4.3 Kultura a prostředí základních škol v příbramském regionu	72
4.4 Sonda do života učitelek a učitelů	85
4.5 Učitelky a učitelé v dobách krize	88
ZÁVĚR	95
ZDROJE	100
SEZNAM ZKRATEK	109

Abstrakt

Diplomová práce si klade za cíl popsat profesní život učitelek a učitelů příbramského regionu v období tzv. normalizace, dále jsou pak sledovány některé proměny, ke kterým v profesi došlo – především v souvislosti s obdobím transformace, a po něm. Předkládaný text je orálně-historickou sondou do každodenního života učitelek a učitelů, kdy je zde zachycen právě pohled z jejich perspektivy. Neméně důležitým výzkumným tématem je kultura a prostředí základních škol, potažmo samotný „normalizační“ vzdělávací proces, kde byla vychována generace, která jako první nacházela uplatnění v polistopadové éře a svým způsobem tak v československém transformačním procesu pomáhala s obnovou společnosti po roce 1989, včetně zavádění tržních mechanismů a obnovy samotné demokracie.

Klíčová slova:

Základní škola, metoda orální historie, normalizace, transformace, učitelé.

Abstract

The diploma thesis aim is to describe the professional life of teachers in the Příbram region in the period of so-called normalization, furthermore describing changes in the profession - especially in connection with the period of transformation, and after it. The presented text is an oral-historical probe into the daily life of teachers, capturing a view from their perspective. An equally important research topic is the culture and environment of primary schools, therefore the "normalization" of the educational process, where the educated generation was the first to find employment in the post-november era and in a way helped in the Czechoslovak's society transformation process after 1989, including market mechanisms and the restoration of democracy itself.

Key words:

Primary school, methods of oral history, normalization period, transformation period, teachers.

1 Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila téma *Učitelé příbramských základních škol v období tzv. normalizace a transformace* hned z několika důvodů. Jako začínající učitelka a člověk s jistou vášní pro historii jsem nesčetněkrát uvažovala nad spontánními reakcemi svých starších kolegyně a kolegů, které se z mého pohledu zdály často poněkud neadekvátní. S postupem času, především v souvislosti s mými studii zaměřenými právě na historii lidského společenství, jsem krůček po krůčku zjišťovala, že každý „obyčejný člověk“ je neobyčejný právě svým životním příběhem. Každé dílčí rozhodnutí a každá bezprostřední reakce na aktuální situaci, vychází vždy ze zkušeností a zážitků, kterými si každý, jakožto plnohodnotná a komplexní osobnost, musel projít sám. Vždy byl ovlivněn svým okolím a prostředím, v nichž vyrůstal, a v průběhu let se učil důstojně čelit vlastním životním dilematům - a to již od okamžiku, kdy se poprvé nadechl. Vystala zde tak pro mne otázka, čím si ty kolegyně a ti kolegové v předchozích dekadách museli projít, když se v současné době, při aktuální školské problematice, pro mne chovají tak moc „nepochopitelně?“

Dalším významným aspektem, mimo jiné, bylo i to, že ve zkoumané oblasti stále existují tzv. bílá místa, která je potřeba zaplnit. Předkládaný text má ambice rozšířit historické poznání období tzv. normalizace a transformace, a malým dílkem tak přispět k hlubšímu porozumění naší nedávné minulosti se zaměřením právě na „obyčejné lidi“, kteří bývají v oficiálních pramenech a literatuře často opomíjeni.

Výzkum zabývající se školstvím v éře státního socialismu vycházející ze životopisných vyprávění pamětníků se pokusí zodpovědět otázku, jak se v daném období žilo učitelkám a učitelům, a pokusí se vytvořit alespoň základní obraz toho, v jakém prostředí vyrůstala dnešní střední generace. Ve své práci vycházím především z orálně-historických rozhovorů, školních kronik a archivů, dobových periodik, současné odborné literatury a několika dalších pramenů. Jako výchozí literaturu, která mě v mnohém inspirovala a jistým způsobem mě i navedla na cestu,

kteřou jsem se v té konečné podobě vydala, byly především publikace Dany Moree¹ a monografie kolektivu autorů² *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*, díky kterým jsem dokázala specifikovat své hypotézy a konkretizovat své výzkumné cíle.³

Hlavním cílem práce se tak stala snaha charakterizovat a zachytit profesní život učitelů příbramských základních škol (ZŠ) formou orálně-historické sondy do jejich každodenního života v období tzv. normalizace a zachycení podoby „normalizačního“ vzdělávacího procesu, včetně prostředí a kultury základních škol, v nichž byla vychována generace, která jako první nacházela uplatnění v polistopadové éře a svým způsobem tak v československém transformačním procesu pomáhala s obnovou společnosti po roce 1989, včetně zavádění tržních mechanismů a obnovy samotné demokracie. Dalším stěžejním tématem práce je transformace učitelské profese a její proměny po roce 1989. Na příkladu základních škol v příbramském regionu bych ráda zachytila, změny ve výkonu povolání učitelek a učitelů, zda byly ve školním prostředí cítit pozvolné ústupky a následný pád Komunistické strany Československa (KSČ), jakou formou se do povinné školní docházky promítla polarizace názorů a nově nastolený demokratický režim, a jak se tyto změny projevovaly.

Na základní školy jsem se zaměřila hned z několika důvodů. Tím hlavním z nich je, že se jedná o povinné vzdělávání a projít si jím musel úplně každý. Domnívám se, že v životě člověka je velmi důležitým mezníkem, neboť právě zde je utvářeno a rozvíjeno kritické myšlení a vůbec schopnost učit se novým věcem. Na základní škole si žáci začínají budovat vztah k samotnému vzdělávacímu procesu a jsou zde formovány jejich názory a pohled na okolní svět. Svě učitelky a učitele ze základní školy si každý zpravidla pamatujeme celý život, protože právě učitelé jsou tou první autoritou mimo naši sociální skupinu (rodinu) se kterou se setkáváme, a která zaujímá edukativní, ale často i výchovnou úlohu již od našeho útlého dětství. Právě učitelky a učitelé jsou těmi hlavními aktéry, kteří bez ohledu na právě

¹ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

² ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

³ Publikace budou blíže představeny v dalších částech práce.

vládnoucí režim a státní uspořádání, připravují své žáky na budoucí zařazení do společnosti.

Diplomová práce je časově vymezena především na období tzv. normalizace a následné transformace, s dílčími přesahy dle reflektovaných témat, jakými jsou například konsolidace školství v roce 1968, která bezprostředně ovlivnila následující období, a částečně jsou zde postihnuty i některé významné mezníky moderního českého vzdělávacího systému, které dotazovaným respondentům přišly v jejich pedagogické praxi jako zásadní. Takovou malou, a velmi specifickou „vsuvkou“, se stala závěrečná pasáž, která cílí na současnou krizi ve školství, tzv. koronavirovou pandemii⁴, na kterou bylo nutno flexibilně zareagovat, a která ovlivňovala průběh výzkumu.

Územně je práce vymezena na okres Příbram, jehož podoba se od reformy veřejné správy z 1. července 1960 téměř nezměnila.⁵ Okres Příbram je svou rozlohou největším ve Středočeském kraji a v současné době čítá 120 obcí, z toho 8 měst⁶ a 2 městyse.⁷ Okres Příbram jsem zvolila především z toho důvodu, že jsem se v Příbrami sama narodila a na město mám stále silné vazby. Navíc jsem zde absolvovala svou povinnou školní docházku, kdy jsem během devíti let prošla hned čtyřmi základními školami. Nutno podotknout, že každá z nich byla úplně jiná.

Na první stupeň jsem docházela na jednu z příbramských základních škol, která byla po roce 2000 sloučena se ZŠ Tulipán⁸ a v následujících letech jako samostatný právní subjekt zcela zanikla.⁹ V době svého působení byla „normální“ základní školou se všeobecným zaměřením, která spádově umožňovala základní

⁴ Jedná se o respirační onemocnění zapříčiněné koronavirem SARS-CoV-2. Pandemie propukla v prosinci 2019 v čínském Wu-chanu, v České republice se první případy objevily v březnu 2020.

⁵ Výjimkou je reforma veřejné správy ze dne 1. 1. 2003, která rozčlenila okres na tři správní obvody obcí s rozšířenou působností (Příbram, Dobříš, Sedlčany), ty se dále člení na pět správních obvodů obcí s pověřeným obecním úřadem (Příbram, Dobříš, Sedlčany, Rožmitál pod Třemšínem, Březnice). Jednalo se však pouze o změny v samosprávě, nikoliv o změnu hranic okresu.

⁶ Příbram, Dobříš, Sedlčany, Rožmitál pod Třemšínem, Březnice, Sedlec-Prčice, Nový Knín a Krásná Hora nad Vltavou.

⁷ Jince a Vysoký Chlumec.

⁸ S ohledem na narátorky a narátory bylo nutné jednotlivé základní školy anonymizovat, což blíže vysvětlím v metodologické části práce. Výběr smyšlených názvů jednotlivých základních škol byl inspirován publikací: MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

⁹ ŽÁN, František. *Kvůli poklesu počtu žáků sloučí základní školy* [online]. Poslední změna 20. 7. 2009 [Cit. 23.3.2021]. Dostupné z: https://pribramsky.denik.cz/zpravy_region/pb-fz-skoly.html

vzdělávání dětem z blízkého okolí. S přestupem na druhý stupeň a zároveň s přesunem do jiné budovy nově transformované základní školy, jsem se dostala do tzv. hokejové třídy.¹⁰ V mé diplomové práci je tato základní škola označována jako ZŠ Tulipán a již od počátku svého působení byla zvláštní tím, že svým žákům poskytovala útočiště ve specializovaných třídách – specifikem této školy byly především třídy matematické a hokejové. Dalším působištěm se pro mě stala malá ZŠ Konvalinka v nedaleké vesnici, která svým rodinným prostředím poskytovala svým žákům zcela individuální přístup, neboť jich ve třídách bylo v průměru pouze patnáct. Poslední zastávkou v povinné školní docházce pro mne bylo šestileté gymnázium v Příbrami, jež na poslední dva roky převzalo onu úlohu připravit své studenty k přestupu do středoškolského stupně vzdělání. I přes to, že všechny výše jmenované školy jsou od sebe rozmístěny pouze v okruhu deseti kilometrů, jedná se o jasnou modelovou situaci, kdy se v rámci jednoho okresu stejný typ školy diametrálně liší. Postihneme-li na případové studii jeden okres (v současné době najdeme v příbramském okrese 51 základních škol¹¹), můžeme získat velmi dobrý vhled do problematiky základního regionálního školství. Jednotlivé školy se liší svou velikostí, lokalitou, zaměřením či specializací, a jejich vzájemná komparace nám umožní vytvořit si komplexní¹² představu o zkoumané problematice.

Diplomová práce je rozdělena na dvě základní kapitoly. V metodologické části práce jsem se zaměřila na ukotvení tématu ve využitých vědeckých metodách. První část je věnována kritickému náhledu výchozí literatury a dalším pramenům, které byly doplněny a následně porovnány s narativy vytvořenými metodou orální

¹⁰ Příklad hokejové třídy = škola úzce spolupracovala s příbramským zimním stadionem a umožňovala svým žákům ranní hokejové tréninky a více hodin tělesné výchovy. Před rokem 1989 byli žáci kvůli svým sportovním zájmům omlouváni ze schůzek „Pionýra“ a dalších událostí. Naopak do třídy matematické byly dle zájmu v jednotlivých ročnících vypisovány přijímací zkoušky, kde se zde následně vzdělávaly matematicky nadané děti z celé Příbrami a blízkého okolí.

¹¹ Databáze EU. *Základní školy Příbram* [online]. © 2009-2020 [Cit. 25.3.2021]. Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/zakladni-skola/?kraj=stredocesky&okres=pribram>

¹² Tato „komplexnost“ je v předkládaném textu v intencích kvalitativního výzkumu, kdy není možné jednotlivé závěry zjednodušovat a zobecňovat, tj. na základě výzkumného vzorku nelze dojít ke zcela komplexnímu popisu celého regionálního školství. Jak uvádí Hendl: „V kvalitativním výzkumu nehledáme jednoduchou pravdu, nýbrž uznáváme složitost zkoumaného případu a chceme mu do hloubky porozumět. Protože každý případ může vygenerovat mnoho dat.“ Viz HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: *Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2005, s. 12.

historie. V druhé části kapitoly jsem se zaměřila na metodologii orální historie, z níž celá práce vychází, a je zde popsán a vysvětlen celý průběh výzkumu.

Empirická část práce obsahuje výstupy z orálně-historických rozhovorů s učitelkami a učiteli příbramských základních škol. Jako názvy jednotlivých kapitol jsem zvolila dílčí témata¹³, která se ve výpovědích narátorek a narátorů nejčastěji opakovala, z čehož lze vyvodit, že pro ně samotné byla klíčová a značně ovlivňovala jejich každodenní život, potažmo samotnou profesi. Všechna tato témata budou reflektována v obou časových úsecích, což umožní zachytit případné změny, které nastaly po přechodu k demokratickému státnímu zřízení po listopadových událostech v roce 1989. Závěrečná část kapitoly je nazvána *Učitelky a učitelé v dobách krize*, přičemž jednotlivé „krize“, kterými učitelky a učitelé procházeli, jsou samostatným interpretačním tématem. Zároveň bude v kapitole reflektováno, jak flexibilně učitelky a učitelé zareagovali na přechod k distančnímu vzdělávání ve školním roce 2020/2021 a jak se vyrovnávali s aktuálními problémy. Tato část může do budoucna dalším badatelům posloužit jako nedocenitelný zdroj informací.

Lidské bytí je natolik individuální záležitostí, že žádná schůzka s narátorem nikdy nemůže být stejná – ani za předpokladu, že se podaří ve stejném prostředí navodit takřka totožné podmínky. Samotnou realizaci výzkumu tak doprovázela celá řada specifík a nestandardních situací. Všechny tyto drobné detaily a odlišnosti následně ovlivňovaly celý průběh výzkumu, a to již od samotného počátku až po tvorbu závěrečného textu. Z tohoto důvodu jsem se snažila všechny tyto dílčí aspekty zachytit v další části textu.

¹³ Podrobněji budou popsána v metodologické části práce.

2 Metodologie

Diplomová práce je postavena především na výstupech z orálně-historických rozhovorů s narátory. Dále se opírá o školní kroniky, dokumenty úřední provenience, dobová periodika, odborné publikace a články. V první části bude zhodnocena dostupnost archivních pramenů a nahlížena využitá literatura. V druhé části bude stručně představena metoda orální historie a popsán konkrétní postup realizace výzkumu (jeho příprava, průběh, analýza a interpretace, etické otázky výzkumu) a základní informace o narátorkách.¹⁴

2.1. Archivní prameny

Všechny archiválie týkající se zkoumaného tématu jsou uloženy ve Státním okresním archivu v Příbrami. Dle internetové databáze má archiv k příbramskému regionálnímu školství k dispozici kolem dvou set fondů. Lze v nich najít velmi různorodé materiály od učebních osnov, zápisů z pedagogických rad, klasifikačních porad a třídních výkazů až po kompletní soupis poskytnutých dotací, rozpočtů a dalších.

Dle dostupných informací je většina fondů veřejnosti nepřístupná. Jedná se o čísla evidenčních listů Národního archivního dědictví 300 – 413. Dalších 50 fondů je zaměřeno na místní školní rady. V evidenci archivu jsou i fondy speciální (Pionýrská organizace při školách, okresní školní výbory, Učitelství ústav Příbram se cvičnou školou, ...), ovšem narazila jsem zde na problematiku archivního zákona¹⁵ a legislativu týkající se nařízení Evropského parlamentu *General Data Protection Regulation (GDPR)*.¹⁶

¹⁴ Narátor/ka – vzhledem k feminizaci učitelství a převládajícímu zástupu žen ve zkoumaném vzorku jsem v empirické části práce zachovala tvar „narátorka“ – pokud jsem nechtěla přímo zdůraznit, že se jedná o muže.

¹⁵ Zákon č. 499/2004 Sb., zákon o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů. [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-499>

¹⁶ Nařízení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie 2016/679 ze dne 27. dubna 2016, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (Obecné nařízení o ochraně osobních údajů.) [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/gdpr/clanek/co-je-gdpr.aspx>

Zaměstnankyní archivu jsem byla informována o tom, že mi nemůže poskytnout k nahlédnutí archiválie, ve kterých se vyskytují jména, či jiné osobní údaje. Některé archiválie stále podléhají ochranné lhůtě, kdy: „*K nahlížení v archivech jsou přístupné jen archiválie starší třiceti let, není-li dále stanoveno jinak...*“¹⁷ a další část ještě nebyla inventarizována, tudíž je ze zákona stále nepřístupná. V podstatě bych měla přístup jen ke kronikám, zápisům z pedagogických rad a podacím deníkům. Jedinou možností, jak nahlédnout do dalších archiválií by bylo písemné povolení od původce, spolu s jeho plnou mocí, což zmařila pandemie SARS-CoV-2, proto jsem se musela spolehnout pouze na soukromé školní archivy (dokumenty pochází převážně ze ZŠ Tulipán).

2.2 Školní kroniky

Ve své diplomové práci jsem využila dvě školní kroniky příbramských základních škol. Jedna z kronik je ve vlastnictví ZŠ Tulipán, obsahuje zápisy od roku 1955 do roku 1980. Druhá pochází ze ZŠ Pampeliška a pokrývá období let 1985 – 2010. Hlavním úskalím pro práci s kronikami pro mě byla skutečnost, že byly vedeny pouze na některých školách, tudíž nebylo možné je porovnat ve všech sledovaných institucích. Dalším problémem pak bylo, že jednotlivé kroniky nepojaly celé sledované období. Na druhé straně mi poskytly poměrně detailní vhled do kulturního dění na základních školách, kdy zde byly zaznamenávány především události, které měly pro jednotlivé instituce nějaký význam.

V této části jsem sledovala zejména témata jako akce školy, dílčí školní mechanismy a institucionální změny, systém řízení a kontrol, práci školy a jednotlivých pedagogů, změny v pedagogickém sboru, a také různá specifika, kterými se jednotlivé školy lišily. V empirické části textu jsem z tohoto okruhu v rámci interpretací použila zápisy týkající se povinných školních akcí a oficiálních oslav, různých besídek a představení, školních výletů a zájezdů. Na základě těchto okruhů jsem sledovala především kulturu a prostředí jednotlivých základních škol, ale i politizaci školství před rokem 1989.

¹⁷ Zákon č. 499/2004 Sb., zákon o archivnictví a spisové službě.

2.3 Odborná dobová literatura

Dobová literatura mi dopomohla převážně k pochopení jednotlivých interpretačních témat, o kterých narátorky hovořily. Co do četnosti je literatury skutečně velké množství, ovšem pro celou práci byly užitečné pouze částečně, neboť byly poplatné tehdejšímu autoritativnímu režimu a rozhodně není možné z nich vyvozovat definitivní závěry. Jejich přečtením jsem se pokoušela maximálně přiblížit uvažování dobových autorů a snažila jsem se zaměřit především na fakta oprostěná od stranické ideologie.

Prošla jsem velké množství publikací¹⁸, z nichž zmíním alespoň knihu *Formování socialistického učitele* od Zdeňka Koláře¹⁹, která je svou dobou velmi zatížena. Obsahuje především metodické instrukce pro pedagogy, jak se chovat při vyučování, jaké užívat didaktické metody, a jak pedagogicky vést žáky k lepším výsledkům. Na druhé straně nám předkládá obraz toho, jaké požadavky byly v osmdesátých letech kladeny na učitelky a učitele, a jakou kvalifikaci museli jednotliví pedagogové splňovat.

Tato soudobá literatura nám dnes přibližuje hlavní tezi XIV. sjezdu KSČ: „*Škola – opora socialismu.*“ Obecně lze říct, že tyto publikace posloužily pouze k pochopení dobového myšlení, systému, postupů a fungování samotného školství. V předkládaném textu tak byly výchozí pro dokreslení historického kontextu a k pochopení dílčí problematiky, která bude reflektována v interpretační části práce. V této počáteční fázi výzkumu, kdy se teprve postupně utvářely některé hypotézy, pro mě bylo nejzajímavější pozorovat ideologické propojení strany spolu s budováním socialistického školního systému, což se výrazně promítlo do života dotazovaných učitelek a učitelů, kteří právě tuto oficiální literaturu sami často označovali jako pro praxi nepoužitelnou a absolutně nepřínosnou.²⁰ Mnohdy si respondenti sami nedokázali na žádný konkrétní titul vzpomenout, protože jej v praxi nikdy skutečně nepoužili.

¹⁸ Např.: CIPRO, Miroslav. *Škola – opora socialismu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. Nebo: DOSTÁL, Antonín. *Pedagogické problémy dnešní doby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

¹⁹ KOLÁŘ, Zdeněk a FRÝBOROVÁ Marie. *Formování socialistického učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 1985.

²⁰ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

2.4 Dobová periodika

Články z dobových periodik byly v práci použity především k doplnění a konkretizaci dílčích témat. Jako nejužitečnější se nakonec ukázala periodika *Učitelské noviny*²¹, která navazovala na tradici z 19. století. Dobový tisk byl vydáván jako týdeník, který byl pod stejným názvem založen v roce 1951. Využila jsem jej nejen k popsání historického kontextu, ale i k podložení některých tvrzení v interpretační části práce. Použité články jsou zaměřeny i na konsolidaci školství po roce 1968, což je pro zkoumané téma „zlomovým rokem“, neboť právě v počátcích tzv. normalizace byla položena vize československého socialistického školství. Noviny reagovaly na aktuální problematiku ve školství, takže je nutné brát zřetel na každý využitý článek individuálně. Badatel by měl vždy sledovat dobu, ve které byl článek vydán a autora, jenž konkrétní článek publikoval – neboť není žádnou výjimkou, že se v periodiku často objevovaly přetištěné projevy vysokých státních funkcionářů. Nesetkala jsem se s tím, že by mnou použité články byly přímo lživé, ale dost často byly poněkud zavádějící a do jisté míry vštěpovaly čtenáři ideu, co by si v důsledku měl o daném problému vlastně myslet. U každého textu otištěného v období před rokem 1989 je rovněž potřeba brát na vědomí, že jednotliví autoři nemohli oficiálně a otevřeně vyjádřit svůj skutečný názor.

2.5 Současná odborná literatura

Současnou odbornou literaturu, kterou jsem ve své práci využila, je nutné rozdělit do několika částí. Jedná se o monografie, které byly použity k popsání historického kontextu, k doplnění problematiky v oblastech školství a pedagogiky, a k metodologii orální historie. K historickému kontextu dějin města Příbram jsem nahlížela do několika publikací místních historiků, kteří se v současné době pohybují v okruhu kolem Hornického muzea v Příbrami.²² Jmenovitě pak především

²¹ Učitelské noviny. In: KNAPÍK, Jiří a FRANC, Martin. *Průvodce kulturním děním a životním stylem v českých zemích 1948-1967*. Praha: Academia, 2001, 645 s. Šťastné zítřky (Academia), sv. 5.

²² VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*. Příbram: MěÚ Příbram, 1998. A publikace: VELFL, Josef. *Památky Příbrami v obrazech*. Příbram: MěÚ Příbram, 2008.

monografie PaedDr. Josefa Velfla, současného ředitele již zmíněné instituce, který se ve svých dílech věnuje historii města Příbram a jejímu okolí.

K metodologii orální historie byly použity především publikace²³, které vznikaly pod taktovkou profesora Miroslava Vaňka, potažmo pod záštitou Ústavu pro soudobé dějiny Akademie věd České republiky, kde v současné době působí jako ředitel. Pro předkládaný text jsem nastudovala několik publikací²⁴, které byly vydány až po roce 1990, abych získala ucelený pohled na zkoumanou problematiku. Tato díla zpravidla nemají příliš výrazný odstup od sledovaného období, ovšem jejich autoři již nebyli postihnuti státní cenzurou. Procházela jsem monografie ke školství a pedagogice, kdy jsem se zaměřila i na školní vzdělávací programy, metody ve vyučování, či jednotlivé oborové didaktiky.

Celá diplomová práce je nejvíce ovlivněna monografií Dany Moree²⁵, která v rámci rozhovorů s pamětníky postihla dvě generace učitelek a učitelů na dvou základních školách ve středních Čechách. Tato publikace mi poskytla základní informace o problematice dvou základních škol v regionu, který byl zřejmě velmi podobný tomu, který sama sleduji. Díky tomuto dílu jsem lépe pronikla k zásadním otázkám, kterých by se můj výzkum mohl týkat. Dana Moree mě inspirovala absolutní anonymizací jednotlivých institucí spolu se všemi narátorkami a narátory. Zároveň jsem se zde inspirovala i pracovními názvy pro jednotlivé základní školy. V průběhu výzkumu se ukázalo, že bych se bez této „absolutní“ anonymizace neobešla, neboť jednotliví narátoři a narátorky zpravidla působili hned na několika základních školách a vzájemně se mezi sebou znají, což by mohlo vést k jejich diskreditaci. Tím, že do výzkumu vstupovali „pod rouškou jisté svobody“ pak byli ochotni hovořit o většině témat zcela otevřeně. Zároveň jsem využila obdobná kritéria pro výzkum kultury základních škol, kdy Dana Moree vychází

²³ Především publikace: VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004. Nebo: VANĚK, Miroslav a MŮCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

²⁴ Např.: HRADECKÁ, Vladimíra a KOUDELKA, František. *Kádrová politika a nomenklatura KSČ 1969-1974*. Praha: ÚSD AV, 1998. Nebo: MATĚJŮ, Petr. *Nerovnosti ve vzdělání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010. Nebo: MOŽNÝ, Ivo. *Česká společnost: Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, 2002.

²⁵ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

z komplexního obrazu vztahů na základních školách. Autorka rozhovory vedla s učiteli, rodiči, i s vedením školy, což nabízí velmi širokou perspektivu pro uchopení celé zkoumané problematiky. Vzhledem k tématu předkládané práce jsem se zaměřila pouze na to, jak kulturu a prostředí příbramských základních škol vnímali narátorky a nárátoři. Jednalo se tak především o vztahy: učitel – žák, vzájemné vztahy mezi učitelkami a učiteli v pedagogickém sboru, a vztahy vedení školy vůči učitelům, jakožto zaměstnancům. Tato interpersonální interaktivita byla doplněna prostředím základních škol, tj. nástěnkami, výzdobou, a celkovým působením prostředí na psychiku jednotlivých aktérů. Dana Moree se věnuje pouze kultuře dvou základních škol s důrazem na období transformace, což bylo pro můj koncept nedostačující, tudíž jsem její přístupy využila pouze částečně a rozšířila je dle vlastních kritérií.²⁶

Další oborově příbuznou publikací, kterou jsem se v počátcích vlastního výzkumu zabývala, je monografie kolektivu autorů *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*.²⁷ Tato pedagogicko-historická studie mi poskytla ucelený vhled do československého socialistického školství ve vzpomínkách pamětníků. Vzhledem k tomu, že je zaměřena pouze na některá témata a nepokrývala všechny okruhy mého zájmu, inspirovala jsem se především v oblasti přípravy rozhovorů, kdy jsem po jejím přečtení formulovala některé z výzkumných otázek. Tato monografie v empirické části práce posloužila především ke komparaci dílčích interpretačních témat a závěrů.

2.6 Metoda orální historie

Jak již bylo nastíněno v úvodu, jako výchozí metodu pro předkládaný text jsem zvolila metodu orální historie. Orální historie spadá svým charakterem do kategorie kvalitativního výzkumu²⁸, protože každé vyprávění nárátoře je jedinečné a nedá

²⁶ Blíže bude popsáno v kapitole o kultuře základních škol.

²⁷ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNEŠ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

²⁸ Jako kvalitativní výzkum je chápán takový výzkum, jenž se zaměřuje na individuální chápání a interpretaci světa jednotlivci, případně skupinami. Nepoužívá žádné statistické metody. Viz HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016.

se žádným způsobem kvantifikovat. Proto budou jednotlivé rozhovory komparovány jednak mezi sebou, a zároveň budou podloženy dalšími prameny a literaturou.

Ve své diplomové práci jsem tuto metodu použila především z toho důvodu, že k období soudobých dějin, zde konkrétně k období tzv. normalizace, se dochovaly především oficiální prameny a literatura. Veškeré písemnosti byly podřízeny drobnohledu státu v čele s autoritativním režimem, což mohlo zkreslit reálné dění ve společnosti. V minulém režimu byla často využívána cenzura, která sice reprezentovala stát a jeho oficiální sdělení směrem k veřejnosti, ovšem z těchto sdělení nelze vyčíst, jak situaci vnímali jednotliví občané a jak na samotnou státní garnituru, spolu se vším, co státní socialismus přinášel, nahlíželi. Většina historických přístupů stále zaměřuje svou pozornost především na výzkum různých typů písemností, a v kontrastu s tímto faktem orální historie výrazně demokratizuje dějiny a dává slovo i těm „obyčejným“ lidem²⁹, kteří nám tak na základě svých individuálních prožitků poskytují zcela nedocenitelný pohled do zkoumaného tématu.

Realizace orálně-historického výzkumu pro mne samotnou byla jednou z velkých životních výzev. Jedná se o práci se skutečnými lidmi – kdy nepracujete pouze s písemnostmi, což výzkum výrazně personifikuje a polidšťuje. S narátory si postupně budujeme vzájemný vztah a jako badatelé se sami učíme adekvátně a empaticky reagovat na nově nastalé situace. Vztah mezi badatelem a narátorem je asymetrický³⁰, protože každý do výzkumu vstupuje s jistým očekáváním, zkušenostmi, či představami – a v mém případě se dá rozhodně hovořit o tom, že jsem si od každého narátora odnesla radu, či ponaučení, do vlastního života.

2.6.1 Příprava rozhovorů

Samotná příprava rozhovorů vycházela ze sběru informací z dostupné literatury a pramenů. Zároveň jsem pomocí dopisu oslovila všechny ředitelky a ředitele příbramských základních škol s prosbou o informaci, zda jejich základní škola disponuje školní kronikou, případně soukromým školním archivem, a zda by mi

²⁹ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*, s. 19.

³⁰ VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*, s. 58.

k těmto materiálům případně umožnili přístup. Následovala formulace základních cílů práce a tematických okruhů pro rozhovory.

Pro diplomovou práci jsem si stanovila tři základní cíle:

1. popsat profesní život učitelek a učitelů v období tzv. normalizace,
2. zachytit dílčí změny, ke kterým v příbramském regionálním školství a samotném výkonu učitelského povolání v průběhu času došlo, zejména v souvislosti s obdobím transformace a po něm,
3. poskytnout čtenáři základní obrázek toho, jak vypadalo a jak se proměnilo prostřední a kultura základních škol v příbramském regionu dle výše zmíněných kritérií.

Výchozí metodou je pro mě právě metoda orální historie, jejímž hlavním principem je absolvovat minimálně dvě „nahrávací schůzky.“ Při prvním setkání by měl badatel zaznamenat narativní vyprávění, a při druhém setkání nahrát rozhovor s již konkrétními tematickými otázkami.³¹ V tomto ohledu se mi bohužel nepodařilo provést „čistý“ orálně historický výzkum, kdy bude důvod ještě blíže vysvětlen v kapitole *Etika orálně historických rozhovorů*, neboť v rámci mého výzkumu se tato metodologie ukázala jako zcela nerealizovatelná. Vzhledem k ještě několika dalším aspektům (například neochota narátorek vyprávět o svém soukromém životě, nedostatek volného času narátorů - kdy nebylo možné naplánovat dvě schůzky, v neposlední řadě již zmíněná „koronavirová pandemie“), jsem se rozhodla jít cestou semistrukturovaných rozhovorů. K rozhovorům jsem si připravila schéma se základními tematickými otázkami, kdy pro mě bylo zásadní dodržení obsahu, přičemž pořadí jednotlivých otázek jsem mohla zaměnit dle potřeby. Odpovědi narátorů byly díky otevřeným otázkám taktéž velmi alternativní, s čímž jsem pak dále pracovala při analýze jednotlivých narativů.³²

³¹ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

³² MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019.

Pokusila jsem se tak alespoň maximálně přiblížit hlavním zásadám orální historie. Narativní vyprávění jsem vždy zařadila na začátek každého nahrávání. Některé narátorky se otevřely a svůj životní příběh mi skutečně sdělily, ale velká část dotazovaných narátorek a narátorů nebyla ochotna o svém soukromém životě hovořit. Chtěli se zaměřit pouze na svou pedagogickou praxi. Jak bude vysvětleno v empirické části práce, domnívám se, že tato „nesdílnost“ souvisí i s tím, jak se učitelky a učitelé sami prezentují na veřejnosti, což často vychází z osobního pocitu nedocení. Ač se v mém případě nejedná o běžnou praxi výzkumu metodou orální historie, i v tomto případě dle mého názoru přinesla kýžené výsledky, neboť mi právě forma polostrukturovaných rozhovorů, za pomoci konkrétních dotazů, umožnila udržet pozornost u zkoumaného tématu a vytěžit maximum informací potřebných k okruhům, které ve své práci sleduji.

Tematické okruhy pro rozhovory jsem rozdělila do několika částí. Po narativním vyprávění jsem při rozhovorech postupovala dle témat, která jsem rozdělila do dílčích pasáží. V první části jsem se narátorek a narátorů ptala na jejich osobní motivaci pro výběr povolání, pedagogickou fakultu a její vytížení, na jejich studia, výhody a nevýhody učitelské profese. Další okruh se týkal vedení jednotlivých základních škol. Poté jsem se narátorek ptala na přístup a individuálnímu chování vedení školy vůči nim, jakožto zaměstnancům. Třetí okruh cílil na přípravu vyučování a samotný průběh výuky, s dílčím přesahem na kulturu školy – vztahy na pracovišti, nástěnky, výzdobu, prostředí. Čtvrtá pasáž cílila na obecnou politizaci školství v období normalizace – tj. stranické organizace při škole, kádrová politika, oficiální stranické akce, posudky, ale i na školní výlety a oslavy, ve kterých se odrážela politická (ne)angažovanost narátorek a narátorů. Další okruh byl věnován každodennosti a životu učitelů mimo školní prostředí. Poté jsem se ptala přímo na listopadové události v roce 1989 a následnou polarizaci politických názorů, které s sebou revoluce přinesla. Následovalo období transformace, kdy jsem jednotlivé narátorky a narátory vyzývala, aby se vyjádřily k již reflektovaným okruhům a sami vystihli změny, které v dílčích časových obdobích rezonovaly společností. Posledním tematickým okruhem byla tzv. koronavirová pandemie, a jak se dotazované učitelky a učitelé vyrovnávali s nově nastalými změnami ve školství. V úplném závěru vždy dostali prostor k tomu,

aby se sami vyjádřili k důležitým tématům, která jsem v konceptu práce dle jejich názoru opomněla, případně co by ještě sami chtěli doplnit.

2.6.2 Výběr a kontaktování narátorů

Další fází bylo charakterizování „vzorku“ narátorek a narátorů. Vzhledem k tématu a časovému vymezení práce, se mělo jednat o učitelky a učitele, kteří se narodili ve 40. až 60. letech, aby bylo možné reflektovat školství v 70. letech a dále. Druhým kritériem pak bylo, aby potenciální narátoři zastoupili všechny typy základních škol v příbramském okrese. V první řadě se mělo jednat o zastoupení škol městských a vesnických, dále pak základních škol se všeobecným, či se speciálním zaměřením (hudební, výtvarná či sportovní škola), základní školy speciální a praktické, a základní školy spojené se školami mateřskými.

S oslovováním narátorů jsem začala na dvou základních školách v Příbrami, které svolily k přístupu do svých soukromých školních archivů, a ke svým kronikám, které ještě nebyly předány do státního archivu. Jednu z těchto základních škol jsem sama jeden rok navštěvovala, v druhé základní škole v současné době působím jako učitelka dějepisu. Nutno podotknout, že jsem rozesílala oslovovací dopis 20 ředitelům a ředitelkám základních škol v Příbrami a blízkém okolí, přičemž se mi zpátky ozvaly pouze dvě. Navíc ty, které mě osobně znají. Troufám si tvrdit, že náš osobní vztah výrazně ovlivnil ochotu současného vedení těchto základních škol, kdy mi důvěřovaly jako člověku – a na základě toho jsem pak získala neomezený přístup k těmto zdrojům. Na druhé straně motivace ředitelek a ředitelů, od kterých jsem zpětnou vazbu neobdržela, mohly být různé. Od samotného nezájmu o téma a jeho historický výklad, přes zanedbání doručené pošty, až po nedostatek volného času, kdy byli ředitelky a ředitelé zaneprázdněni neustále se měnícími pravidly Ministerstva zdravotnictví České republiky, tj. jejich schránky neustále plnila nová epidemiologická opatření na školách, na která byli nuceni reagovat takřka okamžitě. Právě tato poslední možnost se mi jeví jako nejpravděpodobnější, neboť na ředitelky a ředitele byla v letošním školním roce přenášena velká míra zodpovědnosti, kdy by v případě nedodržení dílčích opatření nesli za zhoršenou epidemiologickou situaci v „jejich základní škole“ plnou zodpovědnost. Do výzkumu se tak v první fázi zapojily pouze dvě příbramské základní školy, což lze vnímat

i jako pozitivum, neboť ony učitelky a učitelé reflektují širší kontext celého regionálního školství.

V této pasáži své práce popíší jednotlivé instituce, tj. základní školy, kterými během své praxe prošli narátorky a narátoři. Zde spatřuji největší úskalí v tom, že dotazovaní často působili na několika základních školách, které v průběhu rozhovorů spontánně porovnávali. V rozhovorech bylo často velmi matoucí, o které škole právě hovoří, tudíž jsem musela neustále klást doplňující otázky.

Škola	Rok založení	Lokace	Kapacita	Specifika
ZŠ Pampeliška	1958	Příbram	800 žáků	Specializované třídy na hudební výchovu, výtvarnou výchovu, možnost všeobecného zaměření.
ZŠ Tulipán	1960	Příbram	600 žáků	Všeobecná ZŠ.
ZŠ a MŠ Sedmikráska	50. léta 20. stol.	Město	400 žáků	Škola speciální a praktická, při mateřské škole a odborném učilišti.
ZŠ Konvalinka	18. stol.	Vesnice	180 žáků	Malá vesnická škola.
ZŠ Sněženska	1964	Město	600 žáků	Specializované třídy na hudební či výtvarnou výchovu.
ZŠ Bledule	18. stol.	Vesnice	250 žáků	Vesnická škola se školou mateřskou.
ZŠ Fialka	1904	Příbram	580 žáků	Všeobecný vzdělávací program s důrazem na matematiku a informatiku.
ZŠ Petrklíč	1988	Příbram	600 žáků	Sportovní škola se všeobecným zaměřením.

Základní škola Pampeliška začala psát svou historii v roce 1958. Jedná se o velkou školu, která se nachází přímo ve městě Příbram a v prvním roce své existence pojala přes 1000 žáků, přičemž se každý rok její kapacity navyšovaly. Disponuje vlastní jídelnou, školním hřištěm a zahradou. V současné době má tři vzdělávací programy. Prvňáčci se mohou hlásit do výtvarné, hudební, či všeobecné třídy. Základní škola Tulipán rovněž fungovala až od konce šedesátých let. Svou velikostí a umístěním v centru Příbrami a jejím zázemím, se jedná o školu téměř

srovnatelnou. Jediným rozdílem mezi nimi je, že ZŠ Tulipán má v současné době pouze všeobecně vzdělávací program pro všechny své žáky.

Po personálních změnách, které na ZŠ Pampeliška proběhly po roce 1989, bylo velmi náročné sehnat narátora, který zde působil v období státního socialismu. Svou spolupráci mi nabídl jeden kolega, který do školství nastoupil na počátku období transformace. Původně jsem s jeho zařazením do vzorku váhala, ale nakonec jsem rozhovor pro svou diplomovou práci použila, neboť mi poskytl názor učitele s více než dvacetiletou praxí, jež nebyl zatížen „normalizačním“ školstvím. Absenci rozhovorů jsem tak vykompenzovala zápisy ze školní kroniky a dalšími podklady ze soukromého archivu školy. Ze ZŠ Tulipán mi nabídla svou spolupráci narátorka, která mě provázela školním archivem. Ukázala mi školní kroniku a poskytla informace k dějinám školy.

V další fázi jsem znovu zkusila štěstí formou dopisu, ve kterém jsem stručně vysvětlila téma, a požádala narátory o spolupráci. Dopis jsem poslala na pět předem vytipovaných základních škol, které mi zapadaly do konceptu výzkumu. Na dopis kladně reagovaly čtyři paní učitelky a jeden pan učitel, od kterých jsem pak získala kontakty na další narátory³³, kteří byli ochotni se se mnou sejít a poslechnout si bližší informace. Ze zhruba třiceti³⁴ přímo oslovených učitelek a učitelů s rozhovory nakonec souhlasilo celkem devět učitelek a tři učitelé, kdy jsem pro svou práci nakonec mohla využít pouze devět narativů.³⁵

Mezi velké městské školy se řadí i ZŠ Fialka, která se nabízeným vzdělávacím programem od výše zmíněných nijak výrazně neliší. Co do velikosti pojme asi 580 žáků a jako „klasická“ devítiletá základní škola působí od 60. let dvacátého století. V Příbrami se nachází i ZŠ Petrklíč, která patří mezi nejstarší školy v okrese. Co do vybavenosti rovněž disponuje vlastní tělocvičnou, školní jídelnou a pojme na 600 žáků. V Příbrami byla vždy označována jako „sportovní,“ čemuž je

³³ Tzv. Metoda sněhové koule (*Snowball sampling*), kdy již zapojení narátoři předávají kontakty na další potenciální účastníky výzkumu. Viz MIOVSKÝ, Michal. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 108.

³⁴ Více než polovina učitelek a učitelů na oslovovací dopis vůbec nereagovala, přičemž se domnívám, že i zde byly důvody pasivity obdobné jako u ředitelů a ředitelky, případně pak kvůli vlastní „sebe prezentaci“ narátorů, čemuž se blíže věnuji v dalších částech práce.

³⁵ Blíže bude vysvětleno v kapitole Etika orálně-historických rozhovorů.

přizpůsoben i její školní vzdělávací program tak, že žáci mají více hodin tělesné výchovy a postupně zkouší všechny typy a druhy sportů.

Další škola, kterou ve své práci sleduji, leží ve městě, které je od Příbrami vzdáleno do 30 minut cesty autem. ZŠ Sněžinka působí od roku 1964 a její kapacita je zhruba 600 žáků. Vzdělávací program je všeobecný, ovšem tím hlavním specifikem je velmi úzká spolupráce s uměleckou školou, kterou navštěvuje velká část místních žáků, a podílí se tak na kulturních programech, které se na základní škole, či v samotném městě, pravidelně pořádají.

Do středu mého zájmu se spolu s narátorkami dostala i ZŠ Sedmikráska, která je svým zaměřením natolik specifická, že neprozradím její přesnou lokaci. Škola se nachází ve městě a svou činnost zahájila v polovině 50. let dvacátého století. Jedná se o školu speciální, kam dochází žáci s lehkým mentálním postižením. Škola je připojena ke škole praktické, kterou navštěvují žáci s těžkým zdravotním postižením. Zároveň je tato základní škola útočištěm pro žáky ze sociálně slabých skupin, a pod její záštitou v současné době funguje i škola mateřská.

Další škola, kterou jsem pracovně nazvala jako ZŠ Konvalinka, je oproti výše zmíněným školou velmi malou. Nachází se ve vesnici, která má cca 1500 obyvatel a od většího města je vzdálena zhruba 15 kilometrů. Škola je všeobecného zaměření, jejím specifikem vůči zmiňovaným je to, že v každém ročníku má zřízenou pouze jednu třídu. Její historie sahá až na konec 18. století, a písemné zmínky o škole měšťanské jsou z roku 1908. Velmi podobně je na tom i ZŠ Bledule, která byla rovněž založena koncem 18. století. Tato škola pojme na 250 žáků, a vzdálena je od Příbrami do 20 kilometrů. Výrazným rozdílem mezi školami je, že ZŠ Bledule má ve svém areálu přidruženou mateřskou školu, kdy čas od času malé, „školkové“ děti, zapojují do svých aktivit.

2.6.3 Realizace rozhovorů

Pro účely diplomové práce jsem realizovala dvanáct rozhovorů. Většina z nich byla nahrána v dubnu 2021 a zbytek byl doplněn v červnu 2021. Rozhovory jsem nahrávala na aktuálních působištích narátorek a narátorů, pouze dva rozhovory byly zaznamenány u narátorů doma, protože jsou v současné době již v důchodu. Dle mého názoru, prostředí, kde se setkání koná, sehrává velmi důležitou roli. Považuji

za velmi pozitivní, že se rozhovory realizovaly v prostředí, které bylo narátorkám známé a blízké, a to především v ohledu na jejich komfort. Část rozhovorů jsem stihla realizovat před prezenčním návratem žáků do lavic, kdy samotná setkání probíhala ve větší harmonii. Po návratu k prezenční výuce se do nahrávání promítlo vyšší pracovní nasazení narátorek, a neustále se měnící doporučení ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), což výrazně ovlivňovalo už samotné domlouvání termínů setkání. V tomto ohledu jsem narátorkám vycházela vstříc a podřizovala jsem se jejich časovým možnostem. Právě tyto (a všechny již zmíněné) skutečnosti zapříčily, že jsem pro svou práci realizovala tak málo rozhovorů. Původním záměrem práce bylo realizovat setkání alespoň se dvěma, či třemi narátorkami z každé základní školy ve zkoumaném vzorku, což by výrazně zvýšilo její validitu a bylo by možné jednotlivé instituce komparovat mezi sebou. To v získaném vzorku nelze, neboť by mohlo dojít k výrazné dezinterpretaci a zobecnění zkoumané problematiky.

Před každým rozhovorem jsem narátorce vždy znovu vysvětlila cíle práce a detailně popsala průběh nahrávání. V této úvodní části jsem znovu opakovala, jak jsou zpracovávány všechny výstupy, a nabídla jsem prostor k diskusi. Při všech setkáních samotnému záznamu rozhovoru předcházela nenucená a spontánní konverzace, která odlehčila atmosféru a odbourala prvotní pocit nedůvěry. Většina těchto konverzací se točila kolem současné palčivé situace ve školství, tj. distanční výuky, kde jsme vždy našly společné téma. Fakt, že jsem začínající učitelkou, velmi usnadnil navazování prvního kontaktu.

Rozhovory jsem nahrávala na mobilní telefon, přičemž kvalita nahrávky je poměrně uspokojivá. Pouze v jednom případě jsme byly chvíli vyrušovány hlukem z chodby, neboť narátorka nechala otevřené dveře do třídy. Jeden rozhovor byl přerušen příchodem kolegy narátora, a jeden rozhovor jsem na deset minut přerušila já. I v této části výzkumu se ukázala individualita osobností narátorů, neboť při stejně strukturovaných rozhovorech a stejném rozsahu tematických okruhů a otázek se celková délka nahrávání liší. Nejkratší rozhovor obsáhl 40 minut mluveného slova, nejdelší rozhovor trval zhruba 2 hodiny. Nejčastěji se jedno nahrávání pohybuje kolem 1 hodiny. Celkově bylo zaznamenáno necelých 12 hodin mluveného slova. V úvodní části jsem se pokoušela narátory motivovat k volnému

vyprávění jejich životního příběhu. Někteří narátoři byli velmi sdílní a poskytli mi i důvěrné informace ze svého osobního života. Do životního vyprávění jsem nijak nezasahovala a nechala jsem narátory mluvit bez přerušování, aby mi sdělili to, co sami považují za důležité. Na druhé straně jsem se setkala i s narátory, kteří jej shrnuli pouze ve třech jednoduchých souvětích. V takovém případě jsem se pokoušela v průběhu rozhovoru klást doplňující otázky, které na tuto oblast cílily, ve snaze narátora rozmluvit. Někdy tento přístup zafungoval a jednotliví aktéři byli vstřícnější, v jednom případě jsem měla dojem, že se jedna z narátorek spíše „zatvrdila“ a vůči své další reflexi jednotlivých témat byla poněkud strohá, čímž se opět dostáváme k osobitosti každého vyprávění. V okamžiku, kdy jsem získala dojem, že o něčem mluvit nechtějí, nenutila jsem je a volně jsem přešla na další téma, abych nenarušila ve mně vloženou důvěru.

Všechny rozhovory byly vedeny ve čtyřech fázích dle již zmíněných okruhů. V první části bylo zaznamenáno životopisné vyprávění, kde většina narátorek začínala svými studii na střední škole. Pouze výjimečně narátorky zahájily vyprávění od svého útlého dětství. Vzhledem k tomu, že znaly téma a cíl mé práce, většinou samy cílily na svá vysokoškolská studia a především na zážitky ze své pedagogické praxe. Často se zmiňovaly o vlastních dětech a rodinném zázemí. Ve druhé fázi jsem se pokoušela o to, aby se samy vyjádřily k tématu a postupně jej samy rozšířily. Zde jsem se neseetkala s příliš kýženým výsledkem, neboť se to podařilo pouze u třech narátorů. Tudíž jsem kladla konkrétní otázky k tématu školství v období tzv. normalizace, a následně i na samotnou každodennost příbramských učitelek a učitelů. Totéž jsem pak udělala i ve třetí fázi, kdy jsem se dotazovala na vnímání listopadových událostí v roce 1989, načež jsem kladla obdobné otázky zaměřené na školství v období transformace. V této části se většina narátorů sama pokoušela o porovnání obou historických období. Závěrečnou fází pak bylo distanční vzdělávání v současné době, kdy jsem otázky přizpůsobovala jednotlivým narátorům, neboť jsem předem měla informaci, zda jsou do distanční výuky aktivně zapojeni, zda vyučují online nebo tisknou žákům materiály, či zda ji znají pouze z pohledu prarodiče, kdy pomáhají se školní přípravou vnoučat. Tematicky byly otázky až na výjimky takřka shodné.

V průběhu výzkumu jsem jednotlivé rozhovory výrazně individualizovala. Vzhledem k tomu, že narátorky a narátoři vyprávěli v první části rozhovoru svůj životní příběh a mnohdy sami rovnou reflektovali některé z mých připravených otázek, v další části jsem jim již stejné dotazy nepokládala a kladla jsem pouze upřesňující otázky, abych ujednotila sledované tematické okruhy. Stejně tak, jako je osobitý každý životní příběh, byly stejně osobité i jednotlivé schůzky a rozhovory. Každý z respondentů reagoval a prezentoval se úplně jinak, a z toho důvodu bylo žádoucí jim rozhovor přizpůsobit „na míru.“ Jedná se o specifickou demonstraci, kde se ukazuje, že každý člověk je skutečně individuální osobností a vyvstává tak potřeba se maximálně přizpůsobit situacím, které mohou při historickém výzkumu soudobých dějin nastat. S tím souvisí i otázka, do jaké míry je možné narátorky a narátory „tlačit“ do dílčích reflexí jednotlivých témat. Většina narátorů velmi oceňovala doplňující otázky a můj zájem o téma, díky čemuž se mnou většinou mluvili naprosto nenuceně a s nadšením. Na druhé straně jsem se setkala i se situacemi, kdy bylo z atmosféry cítit, že některá témata reflektovat nechtějí.³⁶

Rozhovor jsem vždy ukončila já dle „vyčerpanosti“ tématu, případně v okamžiku, kdy jsem měla dojem, že je narátor již unavený a ztrácel pozornost. V několika málo případech došlo k tomu, že jsme již dostatečně probrali všechny okruhy, a přešli jsme do volné konverzace, kdy jsem narátorům pouze sdělila, že záznam vypínám, abychom neprodlužovali nahrávku. V závěru vždy dostali prostor k tomu, aby se ke zkoumané problematice vyjádřili, případně doplnili témata, která jsem sama mohla opomenout. Toho využil pouze jeden narátor, který v současné době působí na soukromé vysoké škole a sám se příbuznému tématu věnuje.

Nakonec všechny rozhovory, vyjma jednoho, končily velmi příjemným povídáním nad kávou, kdy mi narátorky a narátoři často upřesňovali některé informace „mimo záznam“ a volně přecházeli k vyprávění o svých vnučatech, či o plánech do budoucna. Považuji za důležité zmínit, že ani jeden z narátorů nepožadoval autorizaci rozhovoru, ač s touto možností byli všichni seznámeni. Pouze v jednom případě jsem byla neformálně požádána, abych narátora informovala

³⁶ Tato témata budou samostatně reflektována v empirické části textu.

o případném záměru získané poznatky publikovat, protože by chtěl být dopředu obeznámen s tím, co z našeho rozhovoru použiji. Druhá žádost pak byla od narátorky, kterou nadchlo samotné téma práce, s tím, že by si ráda přečetla závěrečný výstup, což jí samozřejmě bude umožněno.

Vzhledem k výše zmíněnému jsem se rozhodla, že v další práci s rozhovory využiji metodologii publikace *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*.³⁷, a úryvky z rozhovorů budou redigované tak, aby uchovaly základní specifika narátorova jazyka, ale bude upravena jazyková a stylistická správnost při přepisu z mluveného slova na psaný text. Obsahová stránka zůstane zachována. Jsem si vědoma toho, že původní „syrová“ forma mluveného slova by zabránila případné dezinterpretaci, ovšem mohla by v textu působit rušivě, v krajním případě by užití oné „čisté“ citace mohlo být neetické vůči narátorům, kteří by pak při prvním čtení svého mluveného projevu mohli mít pocit diskreditace, či dokonce zesměšnění.

2.6.4 Základní biografické údaje narátorů

Vzhledem k úplné anonymizaci předkládaného textu jsem se v empirické části zcela vyvarovala užívání jmen narátorů. Při citacích rozhovorů jsem použila pouze iniciály smyšlených jmen, která byla zvolena náhodně a neexistuje žádný klíč, na jehož základě by bylo možné jednotlivé aktéry identifikovat. I z toho důvodu zde budou v tabulce popsány pouze základní informace o jednotlivých respondentech.

Jméno	Rok narození	Aprobace	Praxe
A. V.	1951	Český jazyk, dějepis.	Od roku 1974 ZŠ Tulipán.
J. S.	1950	Tělesná výchova, fyzika.	Od roku 1973 ZŠ Petrklíč, od roku 1989 ZŠ Konvalinka.

³⁷ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

E. N.	1959	Matematika, fyzika.	Od roku 2000 ZŠ Tulipán, zástupce ředitele ZŠ Tulipán, učitel na ZŠ Kopřiva ³⁸ a Střední zdravotnické škole, ředitel ZŠ Kopřiva, nyní na ZŠ Pampeliška.
H. V.	1950	Český jazyk, dějepis.	Od roku 1973 ZŠ Sněženska, nyní již v důchodu.
K. Z.	1943	Český jazyk, dějepis.	Od roku 1965 ZŠ Sněženska, od roku 1973 vychovatel v nápravném ústavu, od roku 1979 Střední odborné učiliště, v roce 1991 Střední průmyslová škola, ředitel Školského úřadu, ředitel gymnázia, nyní pedagog na VŠ.
L. H.	1954	Český jazyk, občanská výchova.	Od roku 1977 ZŠ Fialka.
I. O.	1962	Speciální pedagogika.	Od roku 1985 do současnosti speciální pedagog na ZŠ a MŠ Sedmikráska.
B. Š.	1958	Matematika, fyzika, německý jazyk.	Od roku 1981 ZŠ Bledule, 20 let na ZŠ Tulipán, v současné době působí na gymnáziu.
A. M.	1956	Dějepis.	Od roku 1976 do současnosti speciální pedagog na ZŠ a MŠ Sedmikráska.

Většinu narátorek a narátorů jsem v rámci výzkumu potkala poprvé a chvíli trvalo, než spadly ty pomyslné „vzájemné bariéry.“ Všichni do jednoho byli velmi milí, ochotní a přátelští. S některými z nich jsem stále v kontaktu, neboť se zajímají o průběh výzkumu a rádi by byli i nadále nápomocni. Od některých jsem po rozhovorech získala ještě jejich sepsané paměti, či fotografie z jejich soukromých sbírek. Jeden narátor je v současné době mým kolegou, kdy jsem se v průběhu výzkumu obávala, aby realizace rozhovoru nějak neovlivnila náš profesní vztah, přičemž se mé obavy nepotvrdily. Další narátor je mým současným vyučujícím a vedoucím mé závěrečné práce v rámci dalšího vzdělávání, kdy náš vztah byl ryze profesionální, což se promítlo do samotného rozhovoru, neboť z mé strany byla často cítit jistá ostýchavost se na některé osobní informace doptat. Dva narátoři byli mými učiteli na základní škole a samotné rozhovory se od ostatních výrazně lišily. V prvním případě byla narátorka velmi strohá a striktně mi odmítala sdělit své

³⁸ ZŠ Kopřiva nebyla zařazena do vzorku z toho důvodu, že na ní narátor působil až po roce 2010, čímž se časově vymyká zkoumanému tématu. V rámci zachování anonymizace narátora však není možné napsat skutečné jméno základní školy, na níž jako ředitel působil.

politické postoje, a v druhém případě mi narátor v průběhu rozhovoru bez varování kladl velmi osobní otázky, které mě několikrát vyvedly z míry. Ovšem v rámci zachování důvěry jsem mu vždy odpověděla a v samotném prepisu jsem ponechala autentický text bez stříhu, neboť se domnívám, že tato situace mohla ovlivnit průběh rozhovoru.

2.6.5 Analýza a interpretace

V rámci další práce s prameny - tj. analýza a interpretace pořizovaných rozhovorů, by měl tazatel porozumět smyslu sdělení, které je v něm obsaženo. Samotná analýza při výzkumu probíhá průběžně, a to již od samotného počátku výzkumu.³⁹ V této části jsem se u každého rozhovoru snažila pozorovat i vedlejší faktory, které mohly průběh našeho setkání ovlivnit, především pak jeho prostředí, atmosféru a neobvyklé události. Sledovala jsem i průběh samotného rozhovoru, chování narátora a jeho vyjadřování. Významnou roli v této oblasti sehrála i selektivita paměti a samotné vzpomínání, kdy jsem se snažila hledat a interpretovat některé z důvodů, proč se narátorky a narátoři nechtěli k některým tématům vyjadřovat.

Dalším krokem pak bylo samotné zpracování rozhovorů, kdy jsem vycházela především z metodologie publikace *Třetí strana trojúhelníku*.⁴⁰ Všechny použité rozhovory jsem doslovně přepsala a u každého z nich jsem si vypracovala kondenzované prepisy. Tímto kondenzováním jsem se pokoušela odhadnout významné části rozhovoru, přičemž jsem odstranila opakující se pasáže či témata, která jsem nevyužívala při interpretaci. Vydala jsem se tak cestou obsahové analýzy, kdy jsem z kondenzovaných rozhovorů vytvořila seznamy dat, zajímavostí a interpretačních témat, která jsem pak vzájemně porovnávala mezi jednotlivými narátory. Specifika narátorova projevu jsem zpravidla zanášela hned, do *Protokolu o rozhovoru*, který jsem následně doplňovala až po kompletním zpracování jednotlivých výstupů každého rozhovoru (například časté opakování slov a „vycpávková“ slova, která jsem zaregistrovala až při prepisování narativu.)

³⁹ Výběr tématu, zdrojů, metod, narátorů, apod.

⁴⁰ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

V rámci interpretace rozhovorů jsem vysvětlila analyzovaná fakta v dobovém kontextu přesně tak, jak byla narátory předkládána, a zároveň jsem se snažila čtenáři objasnit i smysl a souvislosti sdělení v rozhovoru přímo nevyřčené. V empirické části jsem vycházela především z principů tzv. triangulace⁴¹, a svůj závěrečný výstup jsem se snažila podat co nejobjektivněji a bez zkreslení fakt. V práci jsem využila přímé i nepřímé citace rozhovorů, přičemž jsem se snažila zachovat co nejvyšší možnou míru autenticity narátorova osobitého projevu.

2.6.6 Etika orálně-historických rozhovorů

Při nahrávání a samotné práci s orálně-historickými prameny se tazatel dostává do úzkého osobního kontaktu s vypravěči. Narátorka či narátor vypráví o svém soukromém životě, často i o velmi osobních prožitcích, na druhé straně se o badateli ale sám nic nedozvídá.⁴² Proto je nutné mít na paměti etická pravidla a zásady, kterými by se měl každý badatel řídit. Na každého pamětníka by mělo být nahlíženo, jako na ochotného dárce životního příběhu, a mělo by s ním být zacházeno s respektem a s úctou. Badatel by nikdy neměl narátorovu osobní zповěď manipulovat⁴³, zlehčovat či jakkoliv hodnotit. Aby byly rozhovory kvalitní a dalšímu výzkumu přínosné, je přinejmenším nutné dodržovat základní pravidla slušného chování. V průběhu vývoje orální historie vzniklo několik etických kodexů, ve kterých se autoři danou problematikou zabývají. Při své práci jsem se řídila *Etickým kodexem České asociace orální historie*.⁴⁴

První povinností badatele před zahájením rozhovoru je řádně vysvětlit narátorovi účel a průběh výzkumu. Následně je nutné od něj získat jeho souhlas⁴⁵ s účastí na výzkumu a samotnou nahrávkou, protože bez písemného souhlasu není

⁴¹ Interpretace na základě rozhovorů mezi tazatelem a narátory, podložené relevantní literaturou a dalšími prameny.

⁴² VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*, s. 58.

⁴³ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*, s. 233.

⁴⁴ Asociace orální historie. *Etický kodex* [online]. [Cit. 3.4.2021].

Dostupné z: http://www.coha.cz/wp-content/uploads/2019/10/Etický_kodex-COHA_2019.pdf

⁴⁵ Formulář *Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních údajů*.

možné rozhovor, či jeho pasáže, zveřejnit a uložit pro potřeby dalších badatelů. S tím souvisí i závazná legislativa, kterou se orální historik musí řídit.⁴⁶

Mou první zkušeností před realizací jednotlivých rozhovorů bylo, že jsem absolvovala informační schůzku se třemi potenciálními narátorkami, kamarádkami. Na této společné úvodní schůzce jsem je seznámila se vším výše uvedeným, informovala jsem je, mimo jiné, o jejich právu na anonymizaci či autorizaci rozhovoru a následně jsem jim vysvětlila, jak budou po dokončení výzkumu jejich rozhovory archivovány či dále využívány. Všechny tři narátorky souhlasily s účastí na výzkumu s tím, že rozhovory jsme individuálně rozplánovaly do několika málo následujících dní, protože se obávaly návratu k prezenčnímu vzdělávání, což by jim velmi výrazně ovlivnilo jejich volný čas.

První narátorka bez problému podepsala informovaný souhlas při přestávce v rozhovoru, který se odehrál hned po úvodní schůzce. Při druhém rozhovoru jsem došla k závěru, že si někteří narátoři po krátké úvodní schůzce neumí zcela představit, co orálně-historický rozhovor vlastně obnáší, neboť narátorka zhruba po 20 minutách od rozhovoru odstoupila s tím, že nechce mluvit o sobě a o svém soukromém životě. Z toho důvodu jsem všem ostatním narátorkám a narátorům, kteří se na výzkumu podíleli, předkládala informovaný souhlas k podpisu až po uskutečnění a zaznamenání celého rozhovoru, a to i přes riziko, že jej nakonec nebudu moct využít. Což se mi posléze skutečně stalo. Nechtěla jsem zklamat jejich důvěru a chtěla jsem si být jistá tím, že všichni narátoři skutečně vědí, k jakým účelům záznam jejich životního příběhu slouží a že jsou si plně vědomi, s jakými informacemi do výzkumu vstupují.

Pokud jako badatelé využívající tuto metodu chceme udržet dobré jméno orální historie, je naprostou nutností jednat s pamětníky otevřeně, nic jim nezatajovat a respektovat jejich požadavky i za cenu toho, že rozhovor nebude dokončen, či nebude moct být k výzkumu použit, protože právě etika je jedním ze základních

⁴⁶ Jedná se o právní dokumenty: Listina základních práv a svobod České republiky, Občanský zákoník (§ 80-90, o ochraně osobnosti), Zákon o ochraně osobních údajů (č. 110/2019 Sb.), Zákon o archivnictví a spisové službě (č. 499/2004 Sb.) a evropský dokument Obecné nařízení na ochranu osobních údajů (EU 2016/679 - GDPR).

pilířů⁴⁷ metody a zvyšuje její validitu. Sama jsem se do této nemilé situace dostala. První situace již byla popsána výše, kdy narátorka odstoupila od rozhovoru zhruba po dvaceti minutách záznamu, přičemž argumentovala tím, že neočekávala, že bude muset hovořit o svém soukromém životě, ač jsem to při úvodní schůzce několikrát konstatovala. Druhý rozhovor, který jsem ze své práce vyřadila, byl uskutečněn celý, dle výše popsaného postupu. Narátorka svůj životní příběh reflektovala i přes velmi těžký životní úděl, se kterým se musela potýkat a až po dvou hodinách nahrávání a kompletně dokončeném záznamu, mě požádala, zda bych ji mohla z výzkumu vyjmout. V průběhu nahrávání jsem sama měla vážný problém udržet si „profesionalitu“ a odstup od tématu. Několikrát jsem nabídla přerušeni nahrávání a měla jsem tendence narátorku utěšovat. Bylo pro mě velmi obtížné nijak nezasáhnout a vlastní emoce potlačovat. Narátorka obecně neměla problém s tím, aby se vracela ke své učitelské praxi, onen „zádrhel“, se kterým se nedokázala vyrovnat, pocházel z jejího soukromého života. Neváhala jsem ani vteřinu. Vzhledem ke všem těžkostem, které si znovu prožila, jsem neměla sebemenší potřebu jí její rozhodnutí jakkoliv rozmlouvat. Jakožto tazatelka cítím velkou zodpovědnost vůči lidem, kteří se rozhodli ve mně vložit svou důvěru a našli si čas k osobnímu setkání.

Další velká komplikace pro mě nastala necelých 14 dní před odevzdáním předkládaného textu, kdy se mi telefonicky ozvala jedna z narátorek s tím, že celou situaci znovu zvážila a vzhledem k tomu, že mi při rozhovoru sdělila poměrně důvěrné informace o vedení školy, na které v současné době působí, se rozhodla, že svůj informovaný souhlas stáhne a nepřeje si, abych získané informace jakkoliv použila. Celá tato situace s sebou přinesla i etické problémy, se kterými jsem se špatně vyrovnávala, neboť jsem musela velkou část textu upravit, navíc jsem již byla ovlivněna naším rozhovorem a musela jsem v sobě najít notnou dávku sebezapření, abych některé informace vytěsnila z hlavy a skutečně je do textu nijak nezakomponovala.

⁴⁷ VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*, s. 228.

Většina dotazovaných stále působí ve školství a po vysvětlení všech možností požádali o anonymizaci. Tento požadavek mě postavil před otázku, jak se tohoto úkolu vlastně zhostit. Protože pokud bych pouze změnila identifikační údaje, stále by byly narátorky přiřazeny pod konkrétní instituci. Navíc vzhledem k probíhající pandemii musel být ředitel instituce vždy obeznámen s tím, že mu do budovy vchází třetí osoba, tudíž jednotliví ředitelé a ředitelky věděli, o které narátorky a narátory se jedná. Z toho důvodu jsem anonymizovala i jednotlivé instituce, aby nebylo zcela evidentní, na kterou narátorku ve své práci odkazují. O anonymizaci nepožádali pouze dva narátoři, kterým jsem to následně (vzhledem k již rozpracovanému konceptu práce) sama doporučila.

Několik narátorek posléze vyjádřilo své obavy s poskytnutím a zpřístupněním našeho rozhovoru dalším badatelům s tím, že si nepřejí být v budoucnu znovu kontaktovány někým z akademických kruhů. Podařilo se mi tuto problematiku narátorkám vysvětlit, s tím, že jsem jednotlivé požadavky zanesla do *Protokolu o rozhovoru*, navíc s příslibem, že případná budoucí komunikace by vždy probíhala přes mou osobu, neboť jejich kontaktní údaje nejsou nikde zveřejňovány. Za těchto podmínek všechny zbývající narátorky, i narátoři, souhlasili s podpisem informovaného souhlasu a do výzkumu se jich zapojilo celkem devět.

2.6.6.1 Sebereflexe a pozicionalita ke zkoumanému tématu

Do vlastního výzkumu jsem vcházela se značnou pokorou. Přeci jen se jednalo o tzv. výzkum elit, kdy za sebou všechny narátorky měly vysokoškolské vzdělání a několikaletou pedagogickou praxi. Bylo tak nutné téma nastudovat velmi podrobně a důkladně se připravit na rozhovory. Zároveň je žádoucí podotknout, že jsem si téma cíleně zvolila z oblasti, v níž se sama pohybuji.

Od září roku 2020 působím jako učitelka dějepisu na jedné ze sledovaných základních škol. V mnoha ohledech mi to práci usnadnilo, ale ve všech fázích výzkumu jsem se musela potýkat i s tzv. insiderstvím.⁴⁸ Vedení naší školy ke mně bylo natolik vstřícné, že mi umožnilo neomezený přístup do školního archivu, navíc

⁴⁸ Za tzv. insidera považuji někoho, kdo sdílí se zkoumanými objekty, zde konkrétně s narátorkami a narátory, stejné prostředí.

jsem měla možnost požádat starší kolegyně o spolupráci. Vnímám to spíše jako pozitivum, ač jsem pochybovala nad možností realizovat orálně-historické rozhovory na pracovišti. Domnívala jsem se, že kolega, který měl zájem se do výzkumu zapojit, nebude během svého vyprávění otevřený a kvůli zachování koležičtství mu nebude příjemné o sobě hovořit. Opak byl pravdou a možná jsem se dozvěděla více informací, než by sdělil cizímu člověku.

Co se samotného „insiderství“ týká, zde bylo hned na začátku výzkumu nutné vyjasnit si své vlastní postoje. Samozřejmě jsem měla obavy z toho, že bych se měla nějak vyjádřit k vlastnímu zaměstnavateli. Na druhé straně jsem o svém záměru vedení školy informovala dostatečně dopředu a nebylo nic namítáno, naopak mi se vším ochotně pomohli. Vzhledem k tomu, že se v posledních pár letech významně obměnil pedagogický sbor, v podstatě zde nezůstal žádný člověk, kterého bych mohla nějakým způsobem zdiskreditovat. Navíc vnímám velký rozdíl v odpovědnosti vůči konkrétní osobě a vůči celé instituci. Pokud bych se měla vyjadřovat například přímo k současnému vedení, určitě by se mohlo stát, že bych podlehla svým subjektivním pocitům a mohla bych informace zkreslovat, abych se vyhnula vlastnímu ohrožení. Za této situace, kdy byly na žádost narátorek instituce anonymizovány, a vzhledem k výše uvedenému, jsem ke škole mohla přistupovat stejně jako ke všem ostatním, aniž bych ohrozila něčí pověst.

Druhou důležitou informací je, že je Příbram mým rodištěm, a jak jsem zmínila v úvodu, sama jsem prošla čtyřmi základními školami. Tím pádem jsem svou žádost o spolupráci mohla směřovat na konkrétní osoby, které mě již znaly, a o kterých jsem si myslela, že by byly ochotné se na výzkumu podílet. Mé teze se potvrdily, neboť byly daleko ochotnější než na ostatních školách. Zde jsem se potýkala především se stále přetrvávající rolí „učitel - žák“, ač jsem přes deset let s narátorkami a narátory nebyla vůbec v kontaktu. Několik narátorek mě pak považovalo spíše za začínající kolegyni, které se skutečně snažily maximálně vyjít vstříc a mluvily se mnou o školské problematice velmi otevřeně. Na druhé straně jsme častokrát došly k situacím, kdy narátorky předpokládaly, že jsem se ve školství s některými věcmi již setkala, ale já si mnohdy neuměla představit, jak se některé věci v praxi skutečně odehrávají.

Tím, že jsem se narodila až do samostatné České republiky, jsem nebyla zatížena vlastní zkušeností, ani vlastními vzpomínkami ze zkoumaného období. Ve svém výzkumu jsem tak postupovala stejně, jako bych postupovala u starších historických událostí, takže jsem nepocítila žádná úskalí výzkumu soudobých dějin. Jsem přesvědčena o tom, že v tomto ohledu jsem nebyla ovlivněna ani vlastními studii, neboť jsem se o této nedávné minulosti dozvíдалa pouze z učebnic, případně pak z vyprávění mých rodičů, jejichž vzpomínky nebyly nikterak konkrétní a vždy mi připadaly naprosto „nicneříkající.“ Co se tematiky školství týká, zde jsem možná měla drobnou výhodu především v porozumění dílčí problematice, ač vzhledem k minimální praxi nebyla příliš výrazná. Klasickou pedagogickou práci jsem zažila „na vlastní kůži“ pouze tři týdny a následně jsme byli odkázáni na distanční vzdělávání. Trochu nápomocnější bylo mé současné studium tzv. pedagogického minima⁴⁹, kde jsem do kontextu současného školství byla zasvěcena alespoň okrajově. Na druhé straně se to při prvních rozhovorech ukázalo i jako jistá nevýhoda, protože mě stálo mnoho úsilí, abych témata tak blízká nekomentovala a neovlivňovala tak průběh samotných rozhovorů.

Posledním etickým problémem pro mě byla samotná probíhající „koronavirová pandemie.“ Byla jsem si plně vědoma, že je nezbytně nutné dodržovat všechna hygienická opatření, neboť bych mohla ohrozit chod značné části regionálního školství. V době, kdy jsem rozhovory nahrávala, jsem již absolvovala kompletní vakcinaci proti koronaviru SARS–Cov-2. Takže pokud se narátorky ptaly, zda si ochranu dýchacích cest mohou sundat, nic jsem nenamítala, ovšem já jsem si respirátor nechávala nasazený po celou dobu rozhovoru. Bohužel jsem se během realizace rozhovorů stejně nakazila, takže má práce pak byla na několik týdnů pozastavena.

⁴⁹ Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.

3 Historický kontext

3.1 Škola jako základ života

Proces vzdělávání má velmi významný podíl na formování a výchovu občanů daného státu, a samotné školství je vždy striktně podřízeno mocenským strukturám a vládnoucímu režimu dané země. Pro účely své práce považuji za důležité alespoň okrajově nastínit základní vývoj a problematiku, se kterými se moderní školství v českých zemích potýkalo, neboť tento náhled může pomoci pochopit dílčí aspekty, které ve školství působí až do současnosti. České školství a pedagogika se řídily především západoevropskými trendy, ale v mnohých situacích byl jejich vývoj velmi specifický a do značné míry i progresivní. Pojmout celé dějiny pedagogiky a školství by bylo na několik samostatných monografií, a pro předkládanou diplomovou práci poněkud neúčelné, z toho důvodu jsem svou pozornost zaměřila především na zásadní události, které dle mého názoru výrazně ovlivnily podobu „normalizačního“ a následně i současného vzdělávacího systému České republiky.

Po osvobození republiky v roce 1945 se znovu začínají projevat snahy o školskou reformu, jejímž cílem mělo být zřízení jednotné školy⁵⁰ pro všechnu mládež – bez rozdílu pohlaví, rasy, či náboženství.⁵¹ Po druhé světové válce se myšlenka socialismu společnosti hned z několika důvodů⁵² jevila jako ta „nejlepší možná cesta.“⁵³ Pomyslným symbolem školství v poválečném období se stalo prosazování ruského jazyka ve výuce na úkor jazyků dalších.⁵⁴ Problematika jednotné školy byla otevřena na Manifestačním sjezdu českého učitelstva v červenci roku 1945. Učitelky a učitelé se rozdělili do dvou základních táborů, kdy jedna část požadovala zavedení jednotné školy na druhých stupních základních škol a druhá

⁵⁰ Měla být provedena důsledná demokratizace školství – především pak zpřístupnění vzdělání co nejširší vrstvě společnosti. Viz *Košický vládní program*, článek XV. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1984, s. 34.

⁵¹ Již po roce 1945 se prosazuje tendence zestátnění škol, což bylo základním předpokladem pro vznik jednotných škol.

⁵² Negativní vnímání západních mocností po „mnichovské zradě“ a jejich neschopnost pružně zareagovat na Velkou hospodářskou krizi z r. 1929, vnímání Sovětského svazu jako vítěze nad nacismem, všeobecné uznávání „sociální“ politiky, apod.

⁵³ KUČEROVÁ, Stanislava. Šťastná šedesátá. *Pedagogická orientace*. 2014, 24 (2), s. 282.

⁵⁴ Srov. ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

skupina propagovala zachování oné selektivnosti. Únorový převrat v roce 1948 zcela zastavil všechny probíhající diskuze a jednotná škola⁵⁵ byla prosazena hned v dubnu 1948 školským zákonem⁵⁶, který vypracoval hlavní ideolog komunistického školství prof. Nejedlý.⁵⁷ Za duchovního otce jednotné školy je označován Václav Příhoda, který poukazoval na její demokratičnost a spravedlnost, přičemž měla být poskytnuta rovná příležitost všem žákům.⁵⁸ Pro československé školství se jedná o zlomový okamžik, neboť poprvé v dějinách Československé republiky (ČSR) bylo zajištěno právo na vzdělání všem občanům bez rozdílu. Školství bylo postátněno, církevní a soukromé vzdělávání zcela mizí a povinná školní docházka se začala řídit potřebami ekonomiky.⁵⁹ Do školství byly násilně prosazeny ideje a zkušenosti ze Sovětského svazu, kdy byly ideály humanity a vlastenectví vyměněny za ideje proletářského internacionalismu.⁶⁰ Hlavním východiskem, které se promítlo do školství, byl marxismus–leninismus.⁶¹ Jůva k tématu uvádí: „*Dogmaticky pojatá monistická výchova v duchu marxismu-leninismu nemohla vytvořit podmínky pro skutečný dialog, který je podstatou demokraticky orientované výchovy.*“⁶² Učitelky a učitelé se stávají státními zaměstnanci⁶³ a dostávají se pod stálou stranickou kontrolu. Postupně bylo do školství zavedeno oslovení „soudružko učitelko“ a „soudruhu učitelí“, které se používalo až do roku 1989.⁶⁴ Docházelo

⁵⁵ Koncepce jednotného školství byla formulována několika školskými zákony a reformami z let 1948, 1953, 1960, 1976, 1984 – nikdy však nebyly plně realizovány. Viz JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003, s. 75.

⁵⁶ Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství.

⁵⁷ Školy byly zestátněny a hlavními principy byla bezplatnost, jednotnost, demokratičnost a polytechnický charakter. Viz BEDNÁŘOVÁ, Emílie. *Školský systém v ČSSR*. Praha: Ústav školských informací, 1974, s. 2.

⁵⁸ Srov. WALTEROVÁ, Eliška. *Úlohy školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

⁵⁹ Srov. RÝDL, Karel (ed.) *Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989*. In: KALOUS, Jaroslav a VESELÝ, Arnošt. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*, s. 7-22. Praha: Karolinum, 2006.

⁶⁰ Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství říká, že cílem je: „... vychovat národně a politicky uvědomělé občany lidového demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu.“ Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>

⁶¹ DEVÁTÁ, Markéta a OLŠÁKOVÁ, Doubavka a SOMMER, Vítězslav a DINUŠ, Peter. *Vědní koncepce KSČ a její institucionalizace po roce 1948*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2010.

⁶² JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003, s. 75.

⁶³ Srov. BOHÁČ, Antonín. *Dějiny školství v Československu 1945-1975*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

⁶⁴ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Socialistická základní škola pohledem pamětníků. Sonda do života učitelů v Jihomoravském kraji*. Praha: Wolters Kluwer, 2018, s. 17.

k postupnému přejmenování jednotlivých škol dle programových dokumentů KSČ a postupně se změnil obsah výuky. Bylo významně posíleno politické vzdělávání pedagogů i žáků, což vedlo k pasivitě a průměrnosti československého školství.⁶⁵

Padesátá léta se nesou v duchu zavedení osmileté povinné školní docházky, která měla žáky připravit na další praktické vyučování⁶⁶, což postupně vedlo ke snížení efektivity vzdělanosti⁶⁷, a zkrácení povinné školní docházky vedlo k tomu, že žáci byli přetíženi velkým množstvím učiva.⁶⁸ V duchu nově nastoleného režimu měla být žákům vštěpována idea komunismu, kdy „v pojmu komunismus jsou koncentrovány nejušlechtlejší snahy a ideály, ke kterým dospělo lidstvo v staletých bojích o pokrok, svobodu a spravedlnost.“⁶⁹ Zároveň byl vznesen požadavek na prohloubení úprav československého vzdělávacího systému po vzoru sovětského modelu.⁷⁰ Ve výchově socialistického občana⁷¹ měli hlavní roli učitelky a učitelé, kdy měla být přednostně zvyšována jejich ideologická úroveň.⁷² Často byli nuceni se zapojit do různých politických organizací, kdy měli jít příkladem svým žákům. Mimoškolní výchovu žáků dle zákona⁷³ organizovala základní škola ve spolupráci s Pionýrskou organizací Československého svazu mládeže (ČSM) a dalšími organizacemi jako Revoluční odborové hnutí (ROH), či Československý svaz tělesné výchovy. Dle stanov ČSM mělo být usilováno o ideologizaci jednotlivců

⁶⁵ Na straně druhé totalitní školství přinášelo i jistá pozitiva: odstranění negramotnosti a sociálních problémů (drogy). Viz HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 107-108.

⁶⁶ CHLUP, Ondřej. Poznámky k jednotné škole všeobecně vzdělávací. In: *Pedagogika*, 6 (6), 653-660, 1956.

⁶⁷ MORKES, František. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích*. Praha: Pedagogické Muzeum J. A. Komenského, 2002.

⁶⁸ V roce 1958 XI. sjezd KSČ projednával nevyhovující stav ve školství, kdy v následujících letech došlo k prodloužení povinné školní docházky na devět let. Viz Zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání z 15. prosince 1960.

⁶⁹ Zde se jedná především o názornou ukázkou z publikace, která byla vydána před rokem 1989, kdy bylo zvykem, že autoři byli svými publikačními příspěvky režimu poplatní. Viz CIPRO, Miroslav. *Škola – opora socialismu*, s. 19.

⁷⁰ RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích 1: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

⁷¹ Viz Zákon č. 31/1953 Sb., o výchově socialistických občanů a jejich přípravě pro praktická povolání.

⁷² Správné učitelky a správní učitelé měli být „aktivními bojovníky“ za socialistickou výchovu a měli být veřejně i politicky aktivní. Viz BALÁŽ, Ondřej. Požadavky vědeckotechnického pokroku a profil socialistického učitele. In: *J. Velikanič, et al., Socialistická škola a učitel v období vědeckotechnického rozvoje*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1975, s. 84-96.

⁷³ Zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělání z 15. prosince 1960.

ve spolupráci školy s rodinou. V roce 1959 bylo vydáno usnesení⁷⁴, které obsahovalo již zmíněný návrh školského zákona, který byl přijat v roce 1960, a který oficiálně potvrdil prodloužení povinné školní docházky na devět let.⁷⁵ Zároveň povoloval nové typy škol, jako například lidové školy umění, jazykové a hudební školy, apod. Do výuky se začala výrazně promítat občanská nauka, která upevňovala ideově-politickou a mravní výchovu žáků.⁷⁶

Šedesátá léta se nesla v duchu uvolnění, kdy se začalo opět uvažovat o změnách na druhém stupni základních škol, kde měly být v rámci tzv. diferenciací vytvářeny specializační třídy, které by žáky připravovaly na další studium. Výrazně narůstaly snahy o demokratizaci poměrů ve školství a stále častěji bylo vyzýváno k odpolitizování vzdělávání.⁷⁷ Dále pak bylo cíleno na změny v celostátních osnovách, především na základě rozšíření vzdělávacích plánů, a zavedením nepovinných a volitelných předmětů.⁷⁸ Posléze byla v devátém ročníku základních škol uplatňována již zmíněná „diferenciace“, na jejímž základě byli žáci rozděleni dle svých schopností a zájmů.⁷⁹ Osnovy zůstaly stejné, rozdíl byl pouze v „hloubce dílčího učiva.“⁸⁰ Toto uvolnění poměrů však nemělo dlouhého trvání a spolu s vpádem vojsk Varšavské smlouvy byly potlačeny všechny demokratizující snahy.

S okupací v roce 1968 přichází rázný zásah do reformních snah, přičemž hlavní úloha je opět přenesena na jednotnost školy a vedoucí úlohu KSČ. Dne 5. dubna roku 1968 byl vyhlášen akční program KSČ, který kriticky hodnotil uplynulá období. Celkově bylo doporučováno především zvýšení prestiže

⁷⁴ Usnesení ÚV KSČ *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu*, ze dne 23. dubna 1959 [online]. [Cit. 8.4.2021]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=6229&edmc=6229

⁷⁵ Tamtéž. Podle § 6 byla povinná školní docházka vždy realizována na devítileté základní škole, přičemž pokud v dané lokalitě tato možnost nebyla, dle zákona zde byl splněn pouze požadovaný stupeň vzdělání a zbytek povinné školní docházky žáci absolvovali spádově podle toho, do kterého obvodu patřili.

⁷⁶ Srov. JÚVA, Vladimír. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

⁷⁷ Např.: V roce 1964 vznikla *Československá pedagogická společnost*, která se snažila prosadit celkovou integraci a rozvoj ve školství. Viz JÚVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 80.

⁷⁸ V roce 1964 ÚV KSČ přijal usnesení, na jehož základech byla zdůrazňována potřeba modernizace výukových metod a obsahu učiva. Viz *Usnesení o úkolech dalšího rozvoje školství a výchově mládeže na školách* [online]. [Cit. 12.4.2021]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=9765&edmc=9765

⁷⁹ Bylo rozlišováno mezi specializací na mateřský jazyk a matematiku.

⁸⁰ Srov. WALTEROVÁ, Eliška. *Úlohy školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

jednotlivých pedagogů a zlepšení jejich praktické přípravy na budoucí praxi.⁸¹ Jak uvádí Hábl: „*Charakteristickým rysem komunistického školství byla masovost, kolektivnost, dogmatičnost, ideologizace, indoktrinace, nivelizace („všichni jsme si rovni“ se proměnilo ve „všichni jsme stejní“)*“.⁸² Důraz byl v oblasti základního vzdělávání kladen především na kvalitu před kvantitou, a na osvojování si učiva logickou cestou, nikoliv na získávání informací automatickými mechanismy.⁸³ Základní školy se tak znovu staly pevnou „oporou socialismu“ a měly všechny své žáky připravit pro život v socialistické společnosti. Nejvíce postiženi změnami po srpnových událostech byli právě učitelky a učitelé, kteří byli propouštěni za angažovanost v obrodném procesu pražského jara. Při základních školách byly zřízeny prověřkové komise, jež hodnotily onu politickou uvědomělost, což vedlo k tomu, že někteří pedagogové byli kádrovou politikou ze školství trvale odstraněni. Tyto pedagogy pak zpravidla nahrazovali jednotlivci, kteří byli zcela oddáni československému politickému systému a Komunistické straně Československa. Kádrovou politikou nebyli postihováni pouze učitelky a učitelé, ale i žáci, kdy jim dle kádrových kritérií byl znemožněn postup do vyšších stupňů vzdělávání.⁸⁴

Ač si československá garnitura dobře uvědomovala potřebu změny⁸⁵ ve vzdělávacím systému, všechny snahy končily politickými proklamacemi, které následně znemožnily i dobře míněné snahy. Výstupem politických jednání se stal dokument *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, jenž zahrnoval všechny složky výchovně-vzdělávací soustavy ČSR, a který měl zvýšit úroveň vzdělávání občanů, modernizovat školský systém a prohloubit onen demokratický charakter socialistické školství.⁸⁶ Od poloviny sedmdesátých let byl připravován

⁸¹ *Akční program Komunistické strany Československa přijatý na plenárním zasedání ÚV KSČ dne 5. dubna 1968*. Praha: Svoboda, 1968.

⁸² HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*, s. 107.

⁸³ *Akční program Komunistické strany Československa přijatý na plenárním zasedání ÚV KSČ dne 5. dubna 1968*. Praha: Svoboda, 1968.

⁸⁴ Srov. WALTEROVÁ, Eliška. *Úlohy školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

⁸⁵ Jednalo se především o změny v souvislosti s uvolněním režimu v rámci pražského jara. Problematika školství byla řešena na XIV. Sjezdu KSČ v květnu 1971, dále pak na plenárních zasedáních ÚV KSČ v letech 1972 a 1973.

⁸⁶ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

zákon⁸⁷, který měl všem žákům základních škol poskytnout všeobecné polytechnické vzdělávání a připravit je na přestup na všechny druhy středních škol. Základní školy se navrátily k osmileté povinné školní docházce, kdy první i druhý stupeň měly po čtyřech třídách, s tím, že devátý ročník mohli žáci absolvovat dobrovolně. Učitelky a učitelé se museli tzv. učitelským slibem zavázat k tomu, že budou své žáky učit a vzdělávat dle zásad socialistické pedagogiky.⁸⁸ Pokud slib nepodepsali, nesměli učitelskou profesi vykonávat. V roce 1976 byl stejným osudem postihnut i dokument *Další rozvoj československé vzdělávací soustavy*⁸⁹, který přinášel řadu podnětných nápadů jak zefektivnit výuku. Učitelky a učitelé ponížení a unavení z politických prověrek v apatii neprojevali o připravované změny zájem, neboť velká část jejich schopných kolegů byla po roce 1968 donucena ze školství odejít. Na druhé straně nejde přehlédnout ani fakt, že se velké množství pedagogů s politickým vývojem ztotožnila a stala se aktivními členy KSČ. I přes onu ideologickou zátěž a atmosféru vnímané nesvobody si československé školství dokázalo udržet velmi solidní úroveň, srovnatelnou se „západním světem.“ Jedna z největších zásluh za udržení kvality vzdělávání je přisuzována právě učitelům, kteří se vzdělávali v meziválečném období, neboť právě jejich generace dokázala podnítit další studenty pro přípravu na nelehkou práci pedagoga. Československá legislativa však pamatovala i na spolupráci škol se Socialistickým svazem mládeže (SSM)⁹⁰ a jeho Pionýrkou organizaci, které byly zřízeny při všech základních školách. Ač členství v „Pionýru“ nebylo přímo povinné, postupně se stalo jakýmsi kulturním rituálem.⁹¹ Členství v organizaci v průběhu období tzv. normalizace rapidně narůstalo.⁹²

⁸⁷ Viz Ústavní zákon č. 62/1978 Sb., ústavní zákon, kterým se mění článek 24 odstavec 2 Ústavy Československé socialistické republiky [online]. [Cit. 16.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1978-62>

⁸⁸ VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995.

⁸⁹ Dílčí projekt Ministerstva školství ČSR, který byl odmítnut.

⁹⁰ Nástupnická organizace ČSM po roce 1968.

⁹¹ DUDEK, Pavel. Žádný skaut, Pionýr! Žádná individualita, SSM! In: DRDA, A. et al., *Příběhy bezpráví – nástroje normalizační moci. Metodická příručka*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2012, s. 239-242.

⁹² Dle DUDKA, v r. 1978 bylo v organizaci zapsáno více než 73 % žáků ZŠ.

Rok 1989 ovlivnil v Československu všechny aspekty života, výjimkou nebylo ani školství.⁹³ Vzdělávání před počátkem transformace nebylo zásadní ekonomickou, ani politickou složkou, bylo obecně označováno jako kulturní kapitál.⁹⁴ Školství nestálo v centru pozornosti vysokých politických představitelů, samotné změny ve vzdělávacím systému byly bezprostřední reakcí na společenské proměny, neboť vyvstala potřeba změny celkového charakteru školství. Předním ukazatelem v této oblasti se stala potřeba odstranění prvků komunistického vzdělávání. Nutno podotknout, že změnami se nezabývala Federální vláda, reforma byla řešena pouze v rámci vlády české.⁹⁵ Petr Pithart kritizoval i další komunistické aspekty, které se do vzdělávání promítly: superiorita státu, feminizace učitelského povolání, technická zaostalost vybavení a pomůcek, a obecně nízká úroveň vzdělávacího procesu.⁹⁶ Celkovou problematiku bylo nutno řešit legislativně - byly přijaty nové zákony a celý školský systém prošel reformním procesem.⁹⁷ Tyto změny doprovázelo i odvolání řídicích pracovníků na jednotlivých školách a dalších institucích, které se oblasti vzdělávání věnovaly.⁹⁸ Prvním ministrem školství, mládeže a tělovýchovy po listopadových událostech 1989 se stal Milan Adam⁹⁹, který měl v dikci novelizaci školského zákona z roku 1984, která však měla pouze dočasný charakter. Jako hlavní úskalí doby jeho působení na MŠMT se ukázal důraz na kvantitu vzdělávacích institucí, kdy se výrazně navýšil počet škol, které byly v druhé polovině 90. let zase rušeny.¹⁰⁰

Záhy po revoluci došlo k přezkoumání jednotlivých školských reforem z období státního socialismu, které jasně ukázaly, že proces transformace školství

⁹³ HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*, s. 109.

⁹⁴ WALTEROVÁ, Eliška a GREGER, David. Transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny. Srovnávací analýza. In: *Orbis Scholae*. Praha: Karolinum, 2006, s. 16.

⁹⁵ Dle premiéra Petra Pitharta byla zásadním problémem právě jednotná škola. Viz. *Zpráva o stavu České republiky, přednesená v ČNR Petrem Pithartem v roce 1990*. Praha: Lidové noviny, 10. 3.1990, s. 9.

⁹⁶ *Zpráva o stavu České republiky, přednesená v ČNR Petrem Pithartem v roce 1990*. Praha: Lidové noviny, 10. 3.1990, s. 9.

⁹⁷ JÚVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 80-82.

⁹⁸ KOTÁSEK, Jiří, David GREGER a Ivana PROCHÁZKOVÁ. *Požadavky na školní vzdělávání v České Republice: Národní zpráva pro OECD* [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/adminaj/download/b4.pdf>.

⁹⁹ Byl příslušníkem Československé strany socialistické.

¹⁰⁰ *Zápis 23. schůze ČNR z 6. 3. 1990* [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/eknih/1986cnr/stenprot/023schuz/s023015.htm>

a diskuze nad jeho budoucností byly výrazně podceněny.¹⁰¹ V 90. letech se společnost všemi možnými způsoby pokoušela vyrovnat se s vlastní minulostí a častěji se hovořilo o demokratizaci výchovy, čímž se do porevolučních učebnic promítly nové trendy.¹⁰² Objevila se celá řada odlišných názorů, které se v představách o budoucí koncepci školství zcela rozcházely. Dle Jiřího Kotáska¹⁰³ lze vymezit čtyři základní proudy. Liberální proud chtěl maximálně uplatnit tržní princip v oblasti školství¹⁰⁴, v kontrastu s proudem konzervativním, který chtěl další rozvoj postavit především na pozitivěch a tradicích českého školství. Třetí proud se soustředil na potřebu vnitřní reformy školství a poslední, čtvrtý názorový proud, srovnával trendy ve vyspělých vzdělávacích systémech, z nichž chtěl čerpat a uplatnit je v československém prostředí.

Na novou situaci ve státě reagovali i pedagogové. Na školách vznikala místní Občanská fóra pedagogických pracovníků, která se zapáleně snažila prosadit zásady demokracie a humanismu do školství. Vypracovali vlastní seznam požadavků¹⁰⁵ a snažili se koordinovat své kroky napříč republikou. Hlavní důraz byl kladen na odstranění politizace školství a všeobecnou deideologizaci. Učitelky a učitelé požadovali zrušení těch částí školského zákona, který nebyl v souladu s Ústavou a dalšími mezinárodními dohodami. Došlo k výraznému střetu se samotným MŠMT¹⁰⁶, kdy se pedagogická občanská fóra podílela na novelizaci zákonů, ovšem jimi propagovaný návrh zákona byl před předložením do Poslanecké sněmovny změněn.¹⁰⁷ Do rozhovorů se zapojila i široká veřejnost, která prostřednictvím stávek vyjadřovala svou podporu pedagogům.¹⁰⁸

Po volbách se do čela MŠMT dostává Petr Vopěnka z Křesťansko-demokratické strany, který byl učiteli vnímán velmi negativně, protože otevřeně

¹⁰¹ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, s. 15-17.

¹⁰² KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006, s. 7.

¹⁰³ KOTÁSEK, Jiří, a GREGER, David a PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Požadavky na školní vzdělávání v České Republice: Národní zpráva pro OECD* [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/adminaj/download/b4.pdf>

¹⁰⁴ Např.: vzájemná konkurence škol, vzdělávací trh, aj.

¹⁰⁵ Připojte se? *Učitelské noviny*. Roč. 92, č. 2, 11. 1. 1990, s. 2.

¹⁰⁶ Novela s otazníkem. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 14, 5. 4. 1990, s. 1.

¹⁰⁷ Názor KC OF. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 13, 29. 3. 1990, s. 1.

¹⁰⁸ *Officina humanitatis. Lidové noviny*. 18. 4. 1990, s. 1.

snižoval pedagogické kvality a na své první tiskové konferenci prohlásil na příkladu špatných učitelů a novinářů, že „z pokřiveného školství vzešla pokřivená generace.“¹⁰⁹ Programové prohlášení vlády Petra Pitharta, ve kterém další vláda pokračovala, bylo založeno na zlepšení postavení učitelů, rozvoji soukromého vzdělávacího sektoru a celkové změně v řízení školství.¹¹⁰ Vzniklo několik pedagogických sdružení, z nichž největší úlohu sehrála Pedagogická unie (PU)¹¹¹, která se podílela na projednávání změn ve školském zákonu. Po roce 1991 právě PU sloužila jako prostředek pro vyjadřování nespokojenosti s nedostatečnou komunikací MŠMT směrem k pedagogům a chybějící koncepcí školské reformy. Učitelky a učitelé iniciovali demonstrace a vyzývali Vopěnku k rezignaci.¹¹²

Rychle probíhající proces transformace se značně zpomalil v roce 1997,¹¹³ když došlo ke konfrontaci s realitou – a vysoká očekávání učitelů nebyla naplněna. Chyběla celková koncepce výuky a možnost využívání moderních metod.¹¹⁴ První ucelený dokument¹¹⁵ konceptu vzdělávání byl přijat vládou až 7. února 2001. Tzv. Bílá kniha umožnila komplexní kutikulární¹¹⁶ reformu, v důsledku čehož byly vytvořeny Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání¹¹⁷, které jsou po dílčích aktualizacích používány i v současnosti.¹¹⁸ V empirické části práce pak bude vysvětleno, jak palčivou problematikou se ony RVP pro současné učitelky a učitele staly.

¹⁰⁹ Z tiskovky. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 29, 7. 9. 1990, s. 2.

¹¹⁰ *Programové prohlášení vlády z roku 1990* [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulychvlad/prehled-vlad-cr/1990-1992-cr/petr-pithart/ppv-1990-1992-pithart.pdf>

¹¹¹ Organizace, která vznikla sdružením dvanácti menších pedagogických asociací.

¹¹² Učitelé demonstrují. *MF Dnes*. 21. 2. 1991, s. 1.

¹¹³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006, s. 7.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 8.

¹¹⁵ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*.

¹¹⁶ Program vzdělávacích institucí – přesná metodika a specifikace otázek co, koho a jakým způsobem vyučovat.

¹¹⁷ KOTÁSEK, Jiří et al. *Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT, 2001, s. 6-7.

¹¹⁸ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 82-83.

3.2 Příbram – královna hornických měst

Pro předkládaný text je nezbytné alespoň okrajově nastínit historii města Příbram a příbramského regionu. Nejeví se zde příliš účelné vypisovat všechna fakta „*ab urbe condita*“, proto jsem se zaměřila především na období spojené s hornickou těžbou, která výrazně ovlivnila vývoj regionu, a na důležité historické mezníky, které z mého pohledu ovlivnily samotný charakter města a jeho okolí, například kulturu, skladbu obyvatelstva, místní tradice...

První písemná zmínka o městě Příbram pochází z roku 1216, kdy byl biskupem Ondřejem zakoupen od premonstrátského kláštera v Teplé, statek nesoucí stejné jméno.¹¹⁹ Během následujících staletí se Příbram vyvíjela obdobně jako ostatní středověká města na území českých zemí, kdy se střídala období rozkvětu a období úpadku.¹²⁰ Zcela zásadním se stal rok 1579, kdy byla Příbram císařem Rudolfem II. povýšena na Královské horní město, protože právě na konci 16. století dochází k prvním pokusům těžby stříbra.¹²¹ Do této doby je tak datován počátek příbramské hornické tradice, která však byla následně utlumena Třicetiletou válkou.¹²² K výraznému posunu v kvalitě života příbramských obyvatel dochází až s příchodem jezuitů, kteří přebudovali Svatou Horu a tím zvýšili atraktivitu města pro poutní cesty, což následně významně ovlivnilo rozvoj řemesel a obchodu. V 18. století došlo k nevídanému rozkvětu hornictví, o nějž se zasloužil především místní hormistr Jan Antonín Alis.¹²³ V okolí Příbrami byly postupně otevírány nové šachty a oblast se začala zaplňovat horníky, kteří sem přicházeli za prací.¹²⁴ Příbram se tak stala nejproduktivnějším nalezištěm stříbra v celé Habsburské monarchii.¹²⁵

¹¹⁹ JEŽEK, Václav, (ed.) et. al. *Město Stříbra a slávy starých hornických tradic: sborník na oslavu 750letého trvání horního města Příbram*, NV Příbram 1966, s. 10.

¹²⁰ VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 26.

¹²¹ KOPIČKOVÁ, Božena (ed.). *Březové hory – přehled dějin města*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, s. 140–154.

¹²² POLÁK, Stanislav (ed.). *Historický úvod*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, Příbram 1977, s. 26.

¹²³ Osobnosti Příbrami. *Jan Antonín Alis (1732-1801)* [online]. © 2021 [Cit. 26.3.2021]. Dostupné z: <http://osobnosti.pb.cz/jan-antonin-alis/>

¹²⁴ POLÁK, Stanislav (ed.). *Historický úvod*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, Příbram 1977, s. 34.

¹²⁵ Těžilo se zde 97,7 % rakousko-uherské produkce. Viz VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 64.

V polovině 19. století zde byla zřízena báňská akademie¹²⁶, přičemž právě do tohoto období můžeme datovat vznik velkého množství škol všech stupňů. Právě hornická tradice, osobnost J. A. Alise, a poutní místo Svatá Hora jsou základem jakési „kulturní hrdosti“ každého rodilého Příbramáka. Po roce 1989 se Příbram začala k těmto tradicím znovu hlásit a tímto historickým odkazem se veřejně reprezentuje. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že se všechny „porevoluční“ děti od svých raných let během školního roku pravidelně účastní různých exkurzí a prohlídek těchto památných míst.

Události 1. světové války s sebou pak přinesly velký zásah do příbramského společenství. Odvedeno bylo přes tisíc mužů z celého okresu, přičemž se jich větší polovina domů už nikdy nevrátila.¹²⁷ Dalším výrazným zásahem do celkového počtu obyvatel v okrese byla epidemie tzv. španělské chřipky, na kterou v roce 1918 v Příbrami umíralo i 7 lidí denně.¹²⁸ Z této krize se Příbram postupně začala vzpamatovávat ve dvacátých letech 20. století, kdy došlo k výstavbě velkých továren¹²⁹ a znovu dochází k obnově kulturního života. Těžba stříbra a olova zaznamenala výrazné ztráty a její výnosy prudce klesly. Z toho důvodu došlo i k celkovému pozastavení dalšího rozvoje města.¹³⁰ Druhá světová válka město přímo nezasáhla. V Příbrami se rozvinulo několik odbojových skupin, například skupina Oliver, či skupina spadající pod Obranu národa, které byly v roce 1943 rozprášeny.¹³¹ Navíc válka a nacistické rasové zákony na Příbramsku zlikvidovaly téměř celou židovskou populaci.¹³² V souvislosti s 2. světovou válkou je podstatné zmínit, že nedaleko Příbrami leží obec Slivice, která je oficiálně označována jako místo, kde došlo k poslednímu výstřelu 2. světové války v Evropě.¹³³ Místní

¹²⁶ Později Vysoká škola báňská, která byla až do roku 1918 jedinou v západní části říše.

¹²⁷ VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 80.

¹²⁸ Tamtéž.

¹²⁹ Továrna bratří Weillů, strojírna Šmolík, Továrna na konopná lana Kovařík. Viz VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 94.

¹³⁰ VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 85-86.

¹³¹ Uvězněno bylo 165 lidí, 16 jich bylo popraveno. Viz VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s. 106-107.

¹³² Z celkového počtu 220 židovských obyvatel se do svých bydlíšť po válce vrátili pouze 4. Srov. VELFL, Josef. *Památky Příbrami v obrazech*. Příbram: MěÚ Příbram, 2008.

¹³³ 11. května 1945 se zde střetla ustupující německá vojska s příslušníky partyzánského oddílu *Smrt fašismu*. 12. května 1945 německá branná moc kapitulovala. Srov. VOŠAHLÍK, Arnošt. *Tam, kde skončila válka*. Příbram: Knihovna Jana Drdy, 2006.

obyvatelé se tak často účastní každoroční rekonstrukce těchto válečných událostí. Po snahách vyrovnat se s protektorátní minulostí skrze lidový soud s kolaboranty, dochází ke snaze obnovit život před válkou. Na konci listopadu 1945 byl v Příbrami plně obnoven kulturní život. V květnových volbách roku 1946 zde zvítězila KSČ, těsně stíhána Stranou národně socialistickou a Stranou lidovou.¹³⁴ Únorový převrat v roce 1948 výrazně zasáhl do místního dění, kdy se nově nastolený režim podepsal především v náboženské oblasti, neboť byl v roce 1950 zrušen řád redemptoristů¹³⁵ na Svaté Hoře, která byla transformována na děkanský úřad, a duchovní byli internováni do pracovních táborů.¹³⁶ V blízkosti Příbrami byl vybudován tábor Vojna¹³⁷, jehož vězni byli nuceni podílet se na těžbě uranu.

Poválečné období je spjato s výrazným vývojem a expanzí v hornictví. V 50. letech se Příbram stala městem celonárodního charakteru, neboť zde byla nalezena ložiska uranové rudy.¹³⁸ Brzy poté vznikly na Příbramsku desítky šachet a pomocných hospodářských závodů. V okrese byl odstartován proces urbanizace, kdy se do města pod vidinou vysokého výdělku stěhovali lidé z dalekého okolí. Právě uranová těžba se stala hlavním zdrojem příjmů městské kasy a začíná docházet k výrazné proměně hornictví. Těžba byla mechanizována, došlo k modernizaci technologie a rozvoji důlních zařízení a strojů.¹³⁹ Postupně bylo nutné řešit i bytovou otázku, protože se za prací stěhovalo stále více horníků. Byla zřízena nová sídliště, zdravotnická zařízení, školy a nové obchody, aby byly pokryty základní potřeby místního obyvatelstva. V roce 1959 svůj provoz zahájil i kulturní dům s kinem

¹³⁴ KSČ zvítězila s 2243 hlasy, Strana lidová jich získala 2161 a Strana národně socialistická 1915. Viz POLÁK, Stanislav (ed.). *Historický úvod*, s. 49.

¹³⁵ Řád redemptoristů - Kongregace Nejsvětějšího Vykupitele.

¹³⁶ Svatá hora. *Matice Svatohorská* [online]. © 2009-2020 [Cit. 26.3.2021]. Dostupné z: <https://svata-hora.cz/o-svate-hore/organizace/>

¹³⁷ Do roku 1949 sloužil pro zadržení německých válečných zločinců, na přelomu 40. a 50. let byl přebudován na tábor nucených prací. Od roku 1951 do roku 1961 sloužil jako vězení pro politické vězně. Srov. BÁRTÍK, František. *Tábor Vojna ve světle vzpomínek bývalých vězňů*. Praha: Vyšehrad 2008.

¹³⁸ Uran se na konci 2. světové války stal žádanou komoditou. V září 1945 Sovětský svaz požádal československou vládu o zřízení sovětsko-československé akciové důlní společnosti pro těžbu uranových ložisek. Viz KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*. Příbram: DIAMO, s. p., odštěpný závod SUL, 2019, s. 24.

¹³⁹ KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*, s. 24-31.

a divadlem. Na druhé straně rozvoj uranové montanistiky Příbrami kulturně velmi uškodil, neboť byla v roce 1967 asanována většina historického centra Příbrami.

V roce 1968 se Příbram dostala do centra pozornosti okupačních vojsk. Jedním z důvodů byla samotná uranová ložiska, ze kterých Sovětský svaz profitoval, druhým důvodem bylo sídlo velitelství Západního vojenského okruhu a výcvikový vojenský prostor armády v Brdech.¹⁴⁰ První jednotky 6. tankové armády pod vedením generála Kožanova dorazily do Příbrami 21. srpna 1968 večer. Vedení města odmítlo jednotky ubytovat v budově 6. ZDŠ, a tak bylo umístěno do sportovního areálu U Litavky. Okupanti na Příbramsku rozhodně nebyli vítáni a nebývalý ohlas si vyžádala stávka generálního ředitelství Československého uranového průmyslu, které se otevřeně hlásilo k reformním snahám pražského jara a k samotnému Alexandru Dubčekovi. Ředitel Československého uranového průmyslu, Ing. Karel Boček, který promlouval k účastníkům stávky, byl hned na počátku tzv. normalizace odsouzen na 13 let odnětí svobody.¹⁴¹ Generální stávka byla ukončena 29. srpna 1968.

V září roku 1968 sice došlo ke stažení sovětských jednotek z centra města na jeho periferii, ovšem následující období tzv. normalizace s sebou přineslo další represe vůči obyvatelstvu, doprovázené utužováním státního socialismu.¹⁴² Právě v souvislosti s uranovou těžbou byla regionu věnována zvýšená pozornost, což se negativně promítlo do klimatu města. Počátky tzv. normalizace zde byly velmi tvrdé, což se odráželo nejen na základních školách. Napříč všemi institucemi probíhaly politické prověrky a čistky, jejichž cílem bylo ponechat na vedoucích postech pouze osoby režimu poplatné. „...*ty prověrky ústní, které jsme museli jaksi skládat před komisí... (...)* ...*to bylo vysloveně ponižující. To bylo trapný. Museli si to sami uvědomovat, protože to myšlení člověka nezměníte z hodiny na hodinu, ze dne na den, ani z roku na rok, jo, takže všichni jsme tam lhali, prostě otevřeně. To bylo*

¹⁴⁰ ČÁKA, Jan. *Střední Brdy – krajina neznámá*. Praha: Mladá fronta 2003, s. 19-24.

¹⁴¹ Za dosud nevysvětlených okolností se mu podařilo uprchnout a emigrovat do zahraničí. Viz VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*, s.133–135. Srov. BOČEK, Karel. *Ani gram uranu okupantům*. Praha: Akropolis 2005.

¹⁴² Např.: akce StB s názvem Uran, z dubna roku 1970, v níž byli vyšetřováni Ing. Karel Boček, Ing. Stanislav Vlasák, Milan Ziegler a Ing. František Řehánek za tzv. kontrarevoluční činnost v roce 1968. Viz KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*, s. 106.

dost jako... *Jeden z nejnepříjemnějších okamžiků mého života.*¹⁴³ Politický tlak ve školách se projevoval především pravidelným ideologickým školením, prověrkami, kontrolami, kádrováním, ale i povinností účastnit se oficiálních státních akcí. Na dodržování zásad státní ideologie zde dohlížel propracovaný systém stranických organizací a vedení jednotlivých institucí. Celá společnost byla držena pod silným tlakem, kdy byla vyžadována jejich angažovanost ve stranických organizacích, navíc na dodržování zásad státního socialismu všude dohlíželi členové Sboru národní bezpečnosti a lidových milic. Vrcholnou reakcí na tento nátlak se stal incident z 23. srpna 1978, kdy na tehdejší příbramském náměstí Velké říjnové socialistické revoluce, byla vyhozena do vzduchu bronzová socha Klementa Gottwalda.¹⁴⁴ Ondřej Stavinoha, který se tak rozhodl vyjádřit svůj nesouhlas s aktuální politickou situací, byl horníkem – zástupcem tak vyzdvihované dělnické profese. Ke svému činu později dodal: *„Ve stejné době pořádali esenbáci v Příbrami manévry, obcházeli hospody, buzerovali nás, když měl třeba někdo na bundě našitou americkou vlaku, strhli mu ji z rukávu. Každodenní šikana. Tak jsem si říkal: Já vám dám!“*¹⁴⁵ Ze společensko-kulturního hlediska se situace v Příbrami na přelomu 70. a 80. let stabilizovala, a nesla se především v duchu asanace historického centra, rozvoje infrastruktury, zároveň byla budována nová sídliště a dílčí sídlištní části.¹⁴⁶ Takovým zajímavým příbramským specifíkem, které přetrvalo i do období po pádu režimu státního socialismu je, že v Příbrami bylo až neadekvátně vysoké množství restauračních zařízení, spolu s výherními automaty, neboť místní horníci pobírali v celorepublikovém průměru nadstandartní platová ohodnocení, což se na kulturním prostředí města výrazně podepsalo.

Po listopadové revoluci v roce 1989 došlo k transformaci místní ekonomiky, která již nebyla zaměřena pouze na hornictví a hutnictví, a začalo docházet k modernizaci města, infrastruktury, či k obnově historických památek. Vzhledem

¹⁴³ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

¹⁴⁴ *„Tak pojd' Ondřeji. Víš, proč jsi tady?“ Dělník šel kvůli ‚atentátu‘ na sochu Gottwalda na devět let do vězení* [online]. [Cit. 10.7.2021]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/ondrej-stavinoha-socha-klementa-gottwalda-pribram-komunismus_1909031348_dok

¹⁴⁵ Tamtéž.

¹⁴⁶ KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*. Příbram: DIAMO, s. p., odštěpný závod SUL, 2019, s. 157.

k tomu, že koncem 20. století značně poklesla porodnost v celé republice, všude postupně začalo ubývat dětí školou povinných. To se projevilo i na Příbramsku, kde se jednotlivé základní školy začaly postupně slučovat, aby město zcela naplnilo kapacity základních škol a tím zároveň šetřilo finance. Po sametové revoluci se změnila skladba obyvatelstva - i celkový charakter města. Velkolepé doly na stříbro a olovo zanikly, a samotné Uranové doly Příbram zcela ukončily těžbu v roce 1991.¹⁴⁷ Lidé již neměli důvod se do Příbrami stěhovat za práci.

V současné době je Příbram vyhlášeným poutním místem, s řadou významných historických památek. V jejím okolí najdeme celou řadu kuriozit jako chráněnou krajinnou oblast Brdy, přírodní rezervaci Drábkov, zámek Dobříš s francouzskou zahradou, židovská čtvrť v Březnici, rožmitálský hrad postavený Arnoštem z Pardubic, aj. Vzhledem ke snadné dopravní dostupnosti Příbrami vůči Praze velká část obyvatelstva za práci dojíždí, zároveň ona blízkost k našemu hlavnímu městu zajišťuje stálý rozvoj města a udržení tempa s novými trendy. Město Příbram žije bohatým kulturním životem a s hrdostí navazuje na své hornické tradice.

¹⁴⁷ Jejich nástupnická organizace nesoucí název DIAMO, s. p., celorepublikově působí do dnes, jejich hlavní náplní je zahlazování následků hornické činnosti, čištění vod a péče o životní prostředí.

4 Příbramské základní školy v období tzv. normalizace a transformace ve vzpomínkách učitelek a učitelů

Socialistická ústava v roce 1960 upevnila přední postavení KSČ, kdy: „*Vedoucí silou ve společnosti i ve státě je předvoj dělnické třídy, Komunistická strana Československa, dobrovolný bojový svazek nejaktivnějších a nejvzdělanějších občanů z řad dělníků, rolníků a inteligence.*“¹⁴⁸ Ideologie marxismu-leninismu začala být uplatňována prostřednictvím propracovaného systému stranických organizací, což se projevovalo i ve vzdělávacích institucích, které měly své žáky, či studenty, připravit na život v socialistické společnosti. Ve školství tak bylo nutné, aby se učitelky a učitelé stali částečně i „ideology“, kteří měli důrazně dbát především na výchovu spořádaného socialistického občana. Jaké další požadavky na ně byly kladeny? A byly tomu uzpůsobeny podmínky na pracovišti? Došlo po roce 1989 k nějakým proměnám v učitelské profesi? Jak svůj profesní život v současné době reflektují samotní protagonisté?

4.1 Učitelky a učitelé jako „proletáři mezi inteligencí“

Když jsem se s narátorkami poprvé setkala na osobní schůzce, z každé z nich přímo vyzařovalo nadšení z jejich povolání, a to i přes to, že všechny působí v praxi minimálně dvacet let. Hned v první chvíli mě napadlo, jaké mají štěstí, že našly své „životní poslání“ a stále ho vykonávají tak s chutí. Proto mě zajímalo, jak se k této práci dostaly a proč si ji vůbec zvolily. Jaké aspekty musely být splněny, aby se člověk v období státního socialismu mohl stát pedagogem a po sametové revoluci ve své práci pokračoval?

Většina dotazovaných narátorek a narátorů nastoupila do školství na počátku 70. let. Nejtvrďší dopady srpnové okupace roku 1968 tak většina z nich zažila právě při svých vysokoškolských studiích. Změny v politickém klimatu vnímali především ve výměně přednášejících a vedoucích jednotlivých kateder. Tato změna je zasáhla

¹⁴⁸Ústava Československé socialistické republiky. Zákon 100/1960 Sb., ze dne 11. července 1960. [online]. [Cit. 20.6.2021]. Dostupné z: https://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1960.html

v okamžiku, kdy sami procházeli významnou životní etapou – v momentě, kdy se ze studentů postupně stávali učitelé. Tato situace pak dále ovlivňovala jejich životní postoje a názory. Narátorky, které nastoupily do práce až ve druhé polovině 70. let, byly těm největším a nejtvrdějším politickým čistkám ušetřeny, a vyjma jednoho případu¹⁴⁹, nebyly svědky perzekucí vůči svým kolegům. Tyto události se většinou na veřejnosti nediskutovaly: „...ten člověk, který problémy politické měl, tak v tichosti odešel a bylo řečeno, že třeba ze zdravotních důvodů, nebo tak. Takže do toho jsme neměli šanci až tak vidět.“¹⁵⁰ Tento stav mi inklinuje jistý alibismus autoritativního režimu, kdy samotná KSČ nechtěla příliš upozorňovat na problémy, které se začínaly v nespokojené československé společnosti postupně projevat.

U každé narátorky byly motivace pro výběr povolání velmi individuální a v mém „vzorku“ nelze najít nikoho, kdo by od dětství plánoval stát se učitelkou či učitelem, a na toto povolání se v rámci svých studií cíleně připravoval. Pouze jedna narátorka, která pocházela z učitelské rodiny, k povolání inklinovala od mládí. Na druhé straně pedagogickou fakultu nikdy nestudovala a svou aprobaci získala na Matematicko–fyzikální fakultě Univerzity Karlovy (MFF UK).¹⁵¹ Do jisté míry lze říct, že se narátorky v průběhu svého života přizpůsobovaly situacím, kterým byly průběžně vystavovány. Jedna z narátorek zvolila studium na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy (FTVS UK) po těžkém úrazu, kdy se sama vrcholovému sportu již nemohla věnovat,¹⁵² a některé narátorky a narátoři studium učitelství zvolili zkrátka proto, že nevěděli, co jiného by mohli dělat. U dvou dotazovaných narátorek došlo k tomu, že místo právnické fakulty nakonec zvolily učitelství. Jedna z vlastní vůle, kdy se obávala svého nepřijetí na práva, neboť její tatínek vystoupil v roce 1968 z KSČ.¹⁵³ Druhé narátorce bylo přímo zabráněno na právnické fakultě studovat: „Já jsem toužila vystudovat práva, ale to se mi nepodařilo, protože ta doba tomu vůbec nepřála, to bylo jenom pro určitéj okruh vyvolenejch lidí, do kterýho jsem nepatřila.“¹⁵⁴ Právě přijímací řízení na vysoké

¹⁴⁹ Tato konkrétní situace bude blíže reflektována v další části textu.

¹⁵⁰ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

¹⁵¹ Tamtéž.

¹⁵² Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

¹⁵³ Tamtéž.

¹⁵⁴ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

školy bylo často prvním okamžikem, kdy narátorky poprvé pocítovaly omezování osobní svobody.

Motivace pro výběr učitelského povolání se výrazně neproměnily ani v současné společnosti. Buď se jedná o učitelky, které byly od dětství ovlivňovány učitelským prostředím a vlastní rodinou, případně pak o jednotlivce, kteří se v rámci vysokoškolských studií věnovali své specializaci – například chemii, historii, jazykům, či dalším oborům, a následně se rozhodli své vědomosti a znalosti předávat dál. Nutno podotknout, že žádná z narátorek svého rozhodnutí nelituje. Všechny uvedly, že pokud by v současnosti měly možnost volby, zvolily by si učitelskou profesi znovu. Pouze v jednom případě se narátorka pokoušela své zaměstnání změnit: „...ale prostě z té školy, zas má člověk už takový návyky a takovej rytmus... A když jsem to teda potom zkusila, tak jsem myslela, že se přeskočím, že prostě... že mě nutně musej vyhodit, protože prostě už deset minut sedím a nedělám nic.“¹⁵⁵ Záhy se vrátila na svou původní pozici, kterou vykonává celý život a na které nakonec hodlá setrvat až do důchodu, neboť došla k závěru, že život „mimo školní zdi“ není nic pro ni. Vzhledem k popsání lze říct, že pokud člověk prošel přijímacím řízením na vysoké škole, a neměl ve svém kádrovém posudku významné prohřešky vůči stranickým orgánům, bylo mu studium učitelství umožněno. Zde spatřuji jistý rozpor v tom, že učitelská profese nebyla příliš lukrativní záležitostí, tudíž zájemci o studium zpravidla patřili mezi prospěchové výborné studenty, na druhé straně se ale většinou nejednalo o premianty, kteří by právě učitelství měli jako svou „první volbu.“

Přesně polovina narátorů absolvovala svá studia na různých pedagogických institutech¹⁵⁶ – v Plzni, v Brandýse nad Labem, či v Ústí nad Labem. Všichni se shodují, že o ně byl poměrně velký zájem, kdy se i z několika set uchazečů na jeden studijní obor dostalo pouze 10–12 studentů. Z jednotlivých narativů lze sledovat chronologický vývoj, jak se československá garnitura pokoušela mezi inteligencí „normalizovat“ poměry: „...a hlavně jsme to poznali na tom, že nám mizeli Ti

¹⁵⁵ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

¹⁵⁶ Pedagogické instituty byly zřízeny v roce 1959 a pedagogické fakulty byly obnoveny až v roce 1964. Viz VORLÍČEK, Chrudoš. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha 1996, s. 19-27.

oblíbení profesori, a že tam dosazovali prostě ty... kádry, že jo. Takže třeba dějepis se změnil... Jako by ještě v tom prváku byl vynikající, ve druháku ještě taky, a ve třetíáku jsme prostě měli dějiny Sovětského svazu, od začátku až do konce. Všechny ty sjezdy a všechno, a to bylo vlastně to hlavní učivo, který jsme se učili. A s prominutím, ten docent, to byl... Opravdu docent nevím čeho... A byl vedoucím katedry. Vystrčil prostě toho dosavadního. To samý se dělo na češtině.“¹⁵⁷ Kvalita studia pedagogických pracovníků šla sestupně dolů. Výrazným specifickým tématem této doby je, že studium bylo cíleno na různá ideologická témata, načež jednotlivé učitelky v praxi pak neuměly zapsat ani do třídních knih.¹⁵⁸ „Za ty čtyři roky musím říct, že nám ta škola toho moc nedala, jo. A jako v podstatě... My jsme přišli do školy, a my jsme jako pomalu ani nevěděli jak zapsat do třídní knihy, jo. Protože ty praxe byly mizerné, a tak jako jsem se učil všechno, nebo doučoval, za pochodu. Cestou pokusů a omylů.“¹⁵⁹

Ve srovnání s obdobím po transformaci nutno podotknout, že se školský systém výrazně rozvinul. V současné době všechny učitelky a učitelé musí projít minimálně devítiletou základní školou, čtyřletým maturitním oborem a pěti lety na vysoké škole. Z vysoké školy odchází zpravidla ve 23 letech. V období tzv. normalizace se do praxe běžně dostávali v 18, či 19 letech, navíc velká část učiva byla zaměřena především na ideologii státního socialismu. Tudíž pedagogické instituty nelze spojovat s kvalitním pedagogickým vzděláním, což lze doložit i dobovou literaturou, kdy v roce 1966 byly pedagogické fakulty hodnoceny jako instituce bez koncepce a struktury.¹⁶⁰

Jak již bylo zmíněno, část dotazovaných narátorů získala své vzdělání na MFF UK, FTVS UK, či na filosofických fakultách, kde se blíže věnovali prohlubování své odborné kvalifikace a oborovému zaměření. I na těchto fakultách se studenti běžně setkávali s ideově-politickým předmětem marxismem-leninismem.¹⁶¹ Všechny dotazované narátorky, i narátoři, mají z tohoto předmětu

¹⁵⁷ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

¹⁵⁸ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

¹⁵⁹ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

¹⁶⁰ KOTÁSEK, Jiří. *Učitelské vzdělání: Zprávy ústavu pro učitelské vzdělání na Univerzitě Karlově*. Praha 1966, s. 11.

¹⁶¹ KOLÁŘ, Zdeněk a Marie FRÝBOROVÁ. *Formování socialistického učitele*, s. 37.

státní zkoušku bez ohledu na to, jakou vysokou školu studovali. Zde vidím především politické tendence, a snahy o ideologickou výchovu tzv. inteligence, neboť studium například na MFF UK je ryze logickou záležitostí, přičemž tyto humanitní aspekty příliš nezapadají do její koncepce. Zkouška z marxismu-leninismu dle mého úsudku měla poměrně naivní cíle, a to především vštípení myšlenek státního socialismu právě tzv. inteligenci, která měla následně žít dle jeho hlavních zásad, a konkrétně v případě učitelek a učitelů – šířit tyto myšlenky dál do povědomí svých žáků.

Před rokem 1989 učitelská profese nebyla příliš prestižní záležitostí.¹⁶² „*Tady je jeden velký problém... Ten spočívá v tom, že učitelství... To byla taková bída. Jednak takovej ten ideologický diktát, že člověk je slouha toho režimu, a slouha ještě mizerně placenej, jo. (...) ...i když se od toho ideologického chomoutu Ti učitelé jaksi vysvobodili, tak pořád jaksi ty platové podmínky byly mizerné, jo.*“¹⁶³ Dotazované narátorky a narátoři své zaměstnání nevykonávali kvůli finančnímu ohodnocení. Začínající učitelka¹⁶⁴ v 70. letech pobírala plat 1300 Kčs¹⁶⁵ ve dvou platbách. Kolem desátého dne v měsíci obdržela 600 Kčs, koncem měsíce jí bylo doplaceno 700 Kčs.¹⁶⁶ Příplatek za třídnictví v té době činil cca 50 Kčs měsíčně. Před rokem 1989 se učitelky dostaly na plat kolem 3000 Kčs. Dle dostupných tabulek¹⁶⁷ průměrné mzdy od roku 1955 až do roku 1992 byly učitelky pod celorepublikovým průměrem. Ve srovnání s ostatními vysokoškolskými absolventy byly značně podhodnoceny, což trvalo ještě dlouho po roce 1989. Situace se zlepšila až v lednu 2021, kdy došlo k výraznějšímu nárůstu platů ve školství.¹⁶⁸ „*Ono je jako fakt, že nikdy ve světě není*

¹⁶² V dalších částech textu míru prestiže odvozují především od finančního ohodnocení.

¹⁶³ Rozhovor K. Z. vedla Barbora Hřídlová dne 13. 4. 2021. Uloženo v archivu autorky.

¹⁶⁴ Jedna narátorka uvádí, že její nástupní plat činil cca 800 Kčs, kdy z rozhovoru nepřímou vyplynulo, že se jedná o finanční ohodnocení v rámci praxe.

¹⁶⁵ Všechny dotazované narátorky uváděly svůj nástupní plat mezi 1200-1300 Kč.

¹⁶⁶ Rozhovor H. V. vedla Barbora Hřídlová dne 15. 4. 2021. Uloženo v archivu autorky.

¹⁶⁷ *Průměrná hrubá měsíční mzda zaměstnanců v civilním sektoru národního hospodářství podle ekonomické činnosti (sekce OKEČ) a sfěr, 1955 – 1992.* [online]. [Cit. 11.7.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/35067255/1100251539.pdf/afd4b303-aa1d-42f6-a1e8-8bab1b3f58ae?version=1.1>

¹⁶⁸ Původně bylo avizováno zvýšení platů o 9 %, přičemž do nárokové tarifní složky byla fixně přidána pouze 4 %, zbytek je v kompetencích ředitele v rámci osobního ohodnocení. Vláda ČR ve svém programovém prohlášení slíbila nárůst platů na hodnotu 130 % průměrné mzdy, což stále nebylo naplněno. Učitelky a učitelé se pohybují zhruba 2 % nad celorepublikovým průměrem. Ovšem oproti

jaksi učitel nijak horentně placený, vždycky se říká, že učitel je ve všech režimech jako proletář mezi inteligencí, jo...“¹⁶⁹ Část narátorek a narátorů se během rozhovorů s myšlenkou „proletářů¹⁷⁰ mezi inteligencí“ často ztotožňovala. Docházeli pak k závěrům, že se naučili žít velmi skromně a k životu jim stačilo pouze to, že měli stálé zaměstnání. U jedné narátorky jsem se dokonce setkala i s tím, že dostala od rodičů osobní automobil, ovšem nemohla si dovolit platit pohonné hmoty a tak si celé léto přivydělávala sezónními pracemi, například sběrem třešní, aby během školního roku mohla dojíždět na pracoviště.¹⁷¹ U vysokoškolského absolventa se jedná o jistou degradaci, kdy mu nebyla zajištěna dostatečná životní úroveň¹⁷², ač byl na veřejnosti často proklamován jako morální vzor. Podíváme-li se zpátky do dob Karla Marxe, odkud takřka po sto letech socialisté označení „proletář“ převzali, v „normalizačním“ Československu již tací lidé dávno nežili, neboť dle zákona bylo nutné mít zajištěné trvalé zaměstnání, apod. Zajímavé je zde sledovat i onu sebereprezentaci narátorů, kdy učitelky a učitelé pociťovali nedostatečné ocenění vlastních kvalit, ale také míry zodpovědnosti, kterou jejich profese přináší. Tento pocit u učitelek a učitelů přetrvává ještě dlouho po událostech v listopadu 1989.

Pravdou je, že nízké platové ohodnocení bylo do jisté míry kompenzováno jinými výhodami, které s sebou učitelské povolání přinášelo - a přináší do dnes. Z mého pohledu se jedná i o jeden z důvodů¹⁷³, proč v této sféře stále převládá značná feminizace, neboť učitelkám zaměstnání poskytuje nadstandartní volno, ve kterém se mohou věnovat vlastní rodině. Právě prázdniny bývají ve společnosti

ostatním vysokoškolským absolventům jsou stále na dvou třetinách jejich příjmů. Viz *Platové tabulky učitelů a pedagogů pro rok 2021* [online]. [Cit. 19.7.2021]. Dostupné z: <https://www.kurzy.cz/platy/platove-tabulky-ucitelu/>

¹⁶⁹ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

¹⁷⁰ S významem slova pracuji dle definice ze slovníku pojmů: VON MISES, Ludwig. *Lidské jednání: pojednání o ekonomii*. Praha: Liberální institut, 2006, xxvii. Kde je proletář definován jako: „*Námezdní pracovník, dělník či rolník. Socialisté je vnímají jako osoby bez majetku, a tedy, v podmínkách kapitalismu, vydané na milost zaměstnavatelům.*“

¹⁷¹ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

¹⁷² Životní úrovni je věnována jedna z dalších částí textu, kdy se domnívám, že všichni „moji“ narátoři žili v relativně standartních podmínkách. Tudíž se zde spíše jedná o pocit nedostatečného ohodnocení náročnosti učitelského povolání.

¹⁷³ Zde se jedná do jisté míry i o genderové stereotypy, které budou zmíněny v další části textu. Dále bych sem pak zařadila i samotnou výši platů a nízký společenský statut učitelek a učitelů.

často diskutovaným tématem, a do jisté míry začínají částečně měnit pohled na prestiž samotné profese. Tento benefit pozitivně hodnotily všechny narátorky, s tím, že narátoři uváděli, že: „...*pro ženy je to volno určitě výhodou.*“¹⁷⁴ V první řadě je to samotná pracovní doba, u níž se požadavky lišily dle školy, na které narátorky působily. Z jedné školy narátorky zpravidla neodcházely před čtvrtou hodinou odpoledne, na druhé škole splnily své vyučovací hodiny dle svého úvazku a mohly pracoviště opustit klidně během dopoledne. Požadavky na učitelky byly v tomto ohledu poměrně individuální, a to i dle jejich vyučovaných předmětů, či na základě toho, zda působily na prvním nebo na druhém stupni základních škol. Totéž platí i v současnosti, a vždy je to plně v kompetenci vedení školy, neboť ze zákona má i učitelka 40hodinový pracovní týden. Další výhodou této profese je velké množství prázdnin, které všechny narátorky, ale i narátoři, kvitují jako významné pozitivum. Jedná se pak především o letní prázdniny, protože v průběhu školního roku zpravidla prázdniny neměly.¹⁷⁵ „*No říká se, že největší výhody učitelské profese jsou dvě, červenec a srpen, že jo.*“¹⁷⁶ Mezi výhody pak některé narátorky zařadily i kreativitu a různorodost běžného pracovního dne. „...*se mi to líbilo vlastně proto, že každá hodina je úplně jiná... I když si to připravíte, a máte paralelky, tak ty děti reagují jinak. Některá třída reaguje spontánně, některá nereaguje... Tam si položíte otázku a sama si odpovíte, někde zase naopak Vás nepustí ke slovu... Takže i takováhle pestrost mě jako by... Drží, a vlastně i nabíjí.*“¹⁷⁷ Domnívám se, že zde se jedná o velmi specifické charakterové vlastnosti jednotlivců, kdy samotnou kreativitu již musí mít v povaze, neboť pro některé učitelky a učitele může být vymýšlení nových pomůcek a časté změny vyučovacích metod spíše negativem. Dodám jen, že každý učitel by měl být řídicí autoritou, aby dosáhl svých výchovných i vzdělávacích cílů, ale zároveň by měl být částečně i hercem, který dokáže pružně reagovat na nenadálou situaci tak, aby dokázal ve svých hodinách improvizovat. Učitelky a učitelé skutečně nikdy neví, co žáci vymyslí, ale musí je umět zaujmout,

¹⁷⁴ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

¹⁷⁵ Často organizovaly Pionýrské tábory, akce, či vykonávaly činnosti spojené se svým zaměstnáním.

¹⁷⁶ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

¹⁷⁷ Rozhovor s L. H., vedla B. Hřídlová, Příbram, 21. 5. 2021.

a celou vyučovací hodinu udržet jejich pozornost, jinak během vyučovací hodiny nemají šanci udržet kázeň.

Naopak nevýhody dotazované narátorky často vůbec neshledaly. Pouze u jedné byly zmíněny konkrétně: „*Nevýhody jsou všechny ty šílený předpisy, ty tabulky, papíry, navíc člověk vidí, že je to jedno a totéž, jenom se to nazývá jinými slovy. A že pořád musíme. Vždycky se muselo něco v těch hodinách strašně zdůrazňovat a na něco dbát, a plánovat, a hlavně vyplňovat a odškrtnávat, jestli se to splnilo. Když se to nesplnilo tak, (pozn.: mi vadilo), že je tam strašně formalismus v těch papírech, protože to nikdo nemůže dělat podle pravdy, to vůbec nešlo. Tohle mi vadilo nejvíc.*“¹⁷⁸ Zde narátorka přímo naráží na byrokracii a agendu spojenou s praxí, kdy se učitelky a učitelé často věnovali dokumentům, které příliš nesouvisely s výukou, což bude ještě blíže nastíněno v dalších částech práce.

Další z narátorek jistě nevýhody ve školství rovněž zmínila, ovšem ty přímo nesouvisely se samotným povoláním: „*Tak nevýhody tenkrát byly v tom, že jsme byli strašně omezení, že jsme byli omezení metodama, omezení fungováním před revolucí, kdy opravdu nás tlačili do toho, abychom vstoupili do strany.*“¹⁷⁹ Zároveň pociťuje jistou nesvobodu, kdy jako učitelka musela jít příkladem a nesměla se zúčastnit žádných náboženských akcí. Což ostatně potvrzuje i další narátorka, která čas od času dojížděla na mši do vzdáleného města, aby ji v kostele nikdo nepoznal.¹⁸⁰ Snahou o ateizaci učitelek a učitelů se zabýval i Jiří Zounek, kdy uvádí, že: „*Jedním z cílů KSČ, které vycházely z myšlenek marxismu-leninismu, bylo i vytvoření naprosto ateistické společnosti. Tedy společnosti, kde náboženská víra nebude mít své opodstatnění, protože podle dobového socialistického mínění představovala ‚opium lidstva‘ a byla znamením lidského úpadku a zpátečnictví.*“¹⁸¹ V publikaci pak dochází k závěru, že právě rostoucí počet věřících svým způsobem indikoval slábnutí režimu státního socialismu a byl předzvěstí jeho pádu¹⁸², což velmi emotivně reflektovala i jedna z mých narátorek: „*...pro mě už to začalo tím, když kanonizovali*

¹⁷⁸ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

¹⁷⁹ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

¹⁸⁰ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

¹⁸¹ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*, s. 176.

¹⁸² Tamtéž, s. 190-191.

*Anežku Českou, ten přenos z Říma, a potom to svatořečení, to už pro mě byla... To byla taková předzvěst. (...) Já jsem tady seděla u té televize, takhle mi tekly slzy, bulila sem a lux stál tady uprostřed... a přišla sem kolegyně. (...) ...a ona říká: ‚Tak to je revoluce, tutově revoluce, nemá vyluxováno!‘ A já jsem jí tehdy řekla, že jsem hrdá, že jsem Češka.“¹⁸³ Tato nesvoboda nebyla záležitostí pouze učitelké profese, ač to některé učitelky citově velmi zasáhlo. Stejnou situaci zažívala celá československá společnost stejně, kdy konkrétně náboženství oficiálně zakázáno nebylo, ovšem několik narátorek se setkalo s tím, že i žáci na základní škole byli postihováni za to, že jejich rodiče byli věřící, případně za to, že sami docházeli na náboženský kroužek.¹⁸⁴ Druhou zmíněnou nevýhodou profese, tj. omezenost v rámci praxe (resp.: užívání jen některých pedagogických metod) narátorka hodnotí až „*ex post*“, kdy se po sametové revoluci otevřely dveře na Západ a ve školství bylo možné aplikovat i další vzdělávací metody, o nichž narátorky v období tzv. normalizace zkrátka nevěděly. Musely si vystačit s tím, co se učilo na pedagogických institutech a pedagogických fakultách.*

V souhrnu lze tedy říci, že stejně jako v publikaci Jiřího Zounka¹⁸⁵ byly motivace pro výběr učitelského povolání velmi individuální. Zde spatřuji pouze jeden rozdíl, kdy se v mém „vzorku“ nachází i učitelky, které nezískaly svou kvalifikaci na pedagogických fakultách a institutech, ale učitelkou profesi si zvolily až v průběhu studií, či těsně po nich. Totéž platí u vysokoškolských studií, kdy je publikace kolektivu autorů zaměřena pouze na pedagogické vzdělání, přičemž kádrování, posudky a obecná „ideologizace“ ve prospěch „normalizačního režimu“ byly běžnou praxí pro všechny vysoké školy. Do samotného vzdělávání učitelek a učitelů byla implementována silná politická složka, především teorií marxismu-leninismu, na úkor praktických věcí pro výuku, tudíž vysoké školy neposkytovaly učitelkám a učitelům kvalitní vzdělání. Po vstupu do praxe byly narátorky finančně podhodnoceny a měly nízké společenské postavení. Jako výhody pak označují především velké množství volného času, mezi nevýhody řadily

¹⁸³ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

¹⁸⁴ Toto téma bude reflektováno v souvislosti s tzv. komplexním hodnocení žáků.

¹⁸⁵ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*, s. 100–103.

byrokracii spojenou s výkonem povolání, ateizaci učitelského povolání a nedostatečné vyučovací metody. Kladu si tak otázku, zda učitelky a učitelé již při výběru svého povolání nemuseli s oním „proletářským životem počítat.“ Motivace sice byly individuální, ovšem samotné postavení učitele ve společnosti je dlouhodobým trendem, o kterém museli mít povědomí již při nástupu na vysokou školu. Můžu se jen domnívat, jestli se jednalo o chybějící ambice, nebo o represe ze strany státu, kdy k získání vysokoškolského diplomu zkrátka nezbývala jiná možnost, v důsledku ale nebyl žádný důvod věřit, že se situace ve školství v období tzv. normalizace zlepší. Ani bezprostředně po sametové revoluci se motivace pro výběr povolání nikterak neproměnily. Vzhledem k velkému množství prázdnin se profese může zdát veřejnosti poměrně lukrativní, ale faktem zůstává, že učitelky a učitelé chybí, proto stát snižuje požadavky pro možnost výkonu povolání, čímž ale zároveň snižuje kvalitu samotného vzdělávacího procesu, protože do školství přichází řada lidí mimo pedagogické fakulty, kteří se neprosadili ve svém oboru. Učitelky a učitelé již dlouhou dobu volají po změně, však bez výrazného posunu, což mezi narátorkami vedlo k postupné rezignaci. Zdá se, že „proletářská vizitka“ učitelkám a učitelům ještě nějaký čas zůstane - alespoň do doby, než bude profese svými platovými podmínkami lákat především odborníky z pedagogických fakult.

4.2 Učitelky a učitelé vs. stát

Na jednotlivé učitelky a učitele byly ze strany státního aparátu kladeny vysoké politické požadavky. V první části této kapitoly bych chtěla nastínit, jak, a jakými prostředky, byl na narátorky vyvíjen politický tlak, neboť i samotná stranická příslušnost pro mě byla velkou neznámou. Převážná část¹⁸⁶ dotazovaných narátorek a narátorů nebyla členy KSČ. Pouze v jednom případě se domnívám, že narátorka členkou KSČ byla. Částečně to vyplynulo ze samotného rozhovoru, kdy se nechtěla

¹⁸⁶ Ve výzkumném vzorku chybí širší zastoupení členů KSČ, což při oslovování narátorů badatel nemůže vědět. Nic méně při dalším výzkumu by bylo vhodné doplnit perspektivu z pohledu samotných členek a členů KSČ.

k politickým otázkám vyjadřovat, přičemž sama vyprávěla o několika privilegiích¹⁸⁷, které její nestranické kolegyně neměly. V další fázi mi to pak nepřímo potvrdila jedna z jejích bývalých kolegyň. Ve výzkumném „vzorku“ sice převažují nestraníci, ovšem učitelské povolání bylo vzhledem k jeho důležitosti pro „režim“ s ideologicko-politickým typem výchovy či vzděláváním úzce spjato. *„Já jsem absolvoval marxismus–leninismus jednak na Pedagogickém institutu, pak když jsem byl na pedagogické fakultě a do třetice jsem ještě musel potom tady tři roky chodit na univerzitu VUML.“*¹⁸⁸ Tudíž z hlediska propojení profese s „režimem“ je i tento vzorek relevantní, neboť reflektuje dobu a odpovídá tématu, dostává se však do úskalí, kdy nelze postihnout všechna pozitiva členství v KSČ.

Některým narátorkám a narátorům bylo členství v KSČ nabízeno opakovaně, některým naopak vůbec. Jedna z narátorek dokonce uvedla, že měla dojem, že členství nebyla hodna¹⁸⁹, přičemž tyto pocity zřejmě pramenily z kádrového posudku rodičů. Nikdo se nezmínil o tom, že by za odmítnutí členství byl nějak perzekuován. *„Ono když člověk nebyl ve straně, se musel chovat úplně stejně, že jo. Musel absolvovat ty stejné věci a prostě všechno dělat úplně stejně... Jako kdyby držel gró: ‚Kdo nejde s námi, jde proti nám.‘“*¹⁹⁰ Jaký význam pak mělo členství v KSČ, když se nestraníci museli chovat úplně stejně jako straníci? Nebo tomu bylo přesně naopak, že straníci i nestraníci museli plnit stejné školní, i mimoškolní povinnosti, takže v tom vlastně nebyl rozdíl? Kdo se v tuto chvíli musel přizpůsobit? Narátorka ve svém výroku použila specifické dobové heslo Klementa Gottwalda: *„Kdo nejde s námi, jde proti nám“*, což vzhledem k výše uvedeným skutečnostem vypovídá o tom, že sama zřejmě cítila jakési ponížení, neboť byla přesvědčena, že nepatří mezi onen okruh „vyvolených.“ Tato konkrétní narátorka však měla poměrně těžký životní úděl. Nesdělila mi důvody, proč byla v hledáčku státních orgánů, ovšem právě jí bylo znemožněno studium práv, nemohla nastoupit

¹⁸⁷ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021. Narátorka uvedla, že se svými žáky jezdila před rokem 1989 na týdenní zájezdy do Moskvy, či do Kyjeva. Vždy se jednalo o poslední ročník ZŠ, přičemž jednou využili leteckou dopravu, což nikdo jiný z narátorek a narátorů nerefletoval.

¹⁸⁸ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

¹⁸⁹ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

¹⁹⁰ Tamtéž.

na „normální“ základní školu, ale umístili ji na školu speciální, a oproti ostatním narátorům uvedla nižší nástupní plat. Zároveň byla matkou samoživitelkou částečně závislou na pomoci svých rodičů. Všechny tyto aspekty pak oproti ostatním narátorům snížily její životní úroveň. Domnívám se, že v okamžicích, kdy se musela podřizovat represím státního socialismu, došlo k tomu, že se vůči „režimu“ zatvrdila a ve svém sdělení se jej snažila nějakým způsobem „dehonestovat“, aby se vůči němu, vzhledem k vlastním zkušenostem, mohla vymezit. Do jisté míry zde mohl svou roli sehrát i fakt, že samotné členství v KSČ přinášelo i jisté výhody, které by jí ulehčily život.

Zde se pak jedná o jakousi tabuizaci tématu, kdy „potencionálně angažovaná“ narátorka měla zřejmě dojem, že by za členství ve straně byla odsuzována. Zároveň zde spatřuji i motiv pro odmítnutí účasti ve výzkumu, či pasivitu vůči oslovovacímu dopisu, neboť komunisté z dob minulého režimu často podléhají dojmům, že budou současnou společností pranýřováni. Dostávám se tak k tématu, kdy je členství v KSČ dnešní společností, ale i samotnými aktéry, stále pojímáno poněkud „černobíle.“ Takřka všechny narátorky mi v průběhu rozhovoru sdělovaly, že nikdy v KSČ nebyly, aniž bych se jich na to vůbec ptala. Do jisté míry se tak možná jedná o přežitky z období transformace po roce 1989, kdy v plném proudu probíhal jistý „hon na čarodějnice“ a komunističtí funkcionáři byli odstraňováni ze svých pozic. Z jednání dotazovaných jsem měla dojem, že mi v tomto ohledu sdělují to, co si myslí, že chci „jako historik“ slyšet.

Z mého pohledu ale vůbec nezáleží na tom, jakou politickou příslušnost lidé před rokem 1989 měli, neboť i ta paní učitelka, která dle všeho členkou KSČ byla, dokázala lidsky zhodnotit minulý režim a sama se po celou dobu pokoušela dětem především pomáhat. V těchto situacích je nutné sledovat především individuální motivace vstupu do strany, případně míru samotné angažovanosti v minulém režimu. Komunistická strana Československa v roce 1970 čítala přes 1 a půl milionu členů, o rok později se její stav politickými čistkami snížil zhruba o 300 tisíc,

a v následujících letech její počty znovu rostly,¹⁹¹ což nám ukazuje, že ve straně byla značná část společnosti, ovšem neznamená to, že všichni její členové byli politicky aktivní. Nepřísluší mi jednotlivé narátorky nikterak hodnotit. Faktem zůstává, že člověk před rokem 1989 nemusel být komunistou, aby nějakým způsobem svým žákům uškodil. Vezmeme-li v potaz i tu druhou rovinu kolektivní viny, nebyli to právě nestraníci, kdo režim udržoval tím, že proti němu nijak nevystoupil? V neposlední řadě je nutné zmínit i fakt, že významnou roli sehrála privilegia členství v KSČ, která vzhledem ke „vzorku“ narátorek a narátorů nemohla být reflektována, případně pak i samotná tížadost jednotlivých aktérů. Druhou rovinou se pak staly stranické kontroly, kterým se budu v předkládaném textu ještě věnovat, ovšem jejich role je v této oblasti zcela nezpochybnitelná. Jednotlivá svědectví narátorek a narátorů jsou důležitá právě v tom, jak je společnost dokáže pochopit, a jak je jednotliví narátoři sami pociťovali.

V 70. letech bylo dbáno právě na upevnění přední pozice KSČ ve státě, což se promítlo především do školství. Ministr školství Josef Havlín v té době uváděl, že školství bylo již takřka konsolidováno.¹⁹² V příbramském regionu šlo řízení školství po dvou pomyslných liniích. Na jedné straně stál Okresní výbor Komunistické strany Československa (OV KSČ), s řídicím pracovníkem na odboru školství a kultury, a na druhé straně bylo okresní vedení Komunistické strany, které také mělo vlastní řídicí pracovníky speciálně pro oblast školství, což samo o sobě vytvářelo poměrně nepřírozenou situaci, neboť v rozhodování měla vždycky navrch partajní organizace.¹⁹³ Tato politizace školství měla silný vliv i na narátorky, které se v rámci své praxe musely pravidelně účastnit různých politických školení. Dle analyzovaných narativů byly dva různé druhy politických školení. Jedno bylo pro členy KSČ, druhé pro nestraníky. Na stranická školení si narátorka chystala různé referáty a tematické příspěvky, které zde přednášela. Zpětně je nehodnotí příliš kladně, neboť školení byla povinná a její kolegyně si sebou pravidelně braly malé

¹⁹¹ *Komunistická strana Československa (KSČ). Odhad velikosti členské základny.* [online]. [Cit. 14.7.2021]. Dostupné z: http://www.totalita.cz/vysvetlivky/s_ksc_clen_01.php

¹⁹² HAVLÍN, Josef. Splnění úkolů nového školního roku závisí na iniciativě a aktivitě všech učitelů a školských pracovníků. *Učitelské noviny*. 1972, XXII, č. 28.

¹⁹³ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

děti, protože v pozdních odpoledních hodinách neměly pro své ratolesti hlídání¹⁹⁴, což jen dokládá, že omluvit se z těchto školení bylo prakticky nemožné.

Politická školení pro nestraníky byla na některých školách organizována každý týden, jinde se konala pouze dvakrát do měsíce. *„Byla sem dokonce jako nestraník nucená chodit na stranická školení, která byla vyložene pro nestraníky. (...) Takže tím, že sem nevstoupila do strany, tak ale sem musela být poučena o stranických záležitostech.“*¹⁹⁵ Některé narátorky a narátoři byli politikou marxismu-leninismu doslova přehlceni. *„Takže to bylo většinou schůze ROH, pak bylo to politický školení, pak třeba byl ten Svaz žen... (...) Takže vlastně kromě pátku, všechno až do čtyř, do pěti.“*¹⁹⁶ Ze strany státu tak byl na učitele vyvíjen silný politický tlak, kdy se jim pokoušeli do paměti vtisknout státní ideologii, i přes to, že už ji všichni věrně znali. Na mnoho narátorů to mělo spíš opačný efekt, kdy se dostávali postupně do stavu, že: *„to tam museli přetrpět.“*¹⁹⁷ Tato režimová opatření měla do jisté míry za úkol mezi tzv. inteligencí udržet disciplínu a kázeň, potažmo učitelky a učitele dostatečně zaměstnat, aby byly důsledně potlačeny myšlenky Socialismu s lidskou tváří¹⁹⁸ a pražského jara. Obecně lze říct, že se stranická nomenklatura snažila za každou cenu předcházet tomu, aby se požadavky ve školství vrátily před rok 1968.

S tím souvisí i další prostředky, kterými byla politika ve školách prosazována. V okamžiku nástupu do praxe se učitelky automaticky stávaly členkami ROH, případně pak členkami Svazu československo-sovětského přátelství (SČSP), které byly zřízeny při každé základní škole. Některé narátorky v rámci „zachování klidu“ ve svém volném čase vstupovaly i do dalších organizací, jako byl například Český svaz žen, či tělovýchovné oddíly. *„...chodila jsem do Sokola, to spíš jako bylo špatně, ale ono se tomu Sokol jenom říkalo, že jo. (...) ...byla to politická čárka.“*¹⁹⁹

¹⁹⁴ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

¹⁹⁵ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

¹⁹⁶ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

¹⁹⁷ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

¹⁹⁸ Program Alexandra Dubčeka, předsedy Ústředního výboru Komunistické strany Československa, z ledna 1968.

¹⁹⁹ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

Z toho lze vyvodit, že narátorky, které vstupovaly do dalších volnočasových organizací, byly považovány za aktivní a angažované, aniž by byly přímo členkami KSČ, což jim poskytlo větší míru svobody a nebyly ze strany státu dál konfrontovány.²⁰⁰

Přímo na základních školách byl stát reprezentován ředitelem školy a stranickou organizací. Ředitelé základních škol byli do své funkce dosazováni a významně ovlivňovali chod jednotlivých institucí. Podmínkou pro výkon této funkce bylo především členství v KSČ a „marxistická loajalita.“ Na vedení základních škol byly kladeny vysoké politické požadavky, protože právě ředitel měl organizaci řídit tak, aby výchovně-vzdělávací činnost byla v souladu se stranickými směrnici a dokumenty školských orgánů.²⁰¹ Co se pravomocí týká, nad ředitelem pak stála školní stranická organizace, která kontrolovala ředitele, zda plní stanovené úkoly. Školní stranické organizace spadaly pod kompetence OV KSČ. Tyto orgány KSČ byly jakýmsi prostředkem, který měl v praxi dohlížet na prosazování politiky státního socialismu. Ředitelé, stranická organizace a školní inspektoři často spolupracovali a dohlíželi na řádný chod jednotlivých základních škol – ovšem právě ředitel odpovídal za výsledky školy, odbornou úroveň vzdělávání a další kvalifikační, i ideově-politická školení učitelek a učitelů. Jak byli ředitelé a jejich požadavky, potažmo nároky „státu²⁰²“ na učitelky, vnímány samotnými protagonistkami?

Názory na jednotlivé ředitele se mezi učitelkami velmi různí, proto v této části nelze vzájemně komparovat jednotlivé narativy, neboť vjemy narátorek byly velmi individuální a byly často ovlivněny dalšími okolnostmi (vzájemné sympatie, individualizovaný přístup, angažovanost narátorů, prospěchářství vedení, apod...) K tomuto tématu tak uvádím příklad: „...*Ten ředitel bez dovolení, automaticky mi*

²⁰⁰ Navíc členství v některých organizacích poskytovalo členům jisté výhody, např.: ROH nabízelo svým členům možnost zúčastnit se výhodných rekreačních zájezdů v Čechách, či v zahraničí. „...*tam se lidi moc nebránili - být v ROH, protože, se dostávaly kolekce před Vánoce, protože se mohlo jezdit na různé akce (...), musel tam být dřív každý.*“ I ve školních kronikách najdeme záznamy o organizaci jednotlivých zájezdů, kdy například kronika ZŠ Pampeliška uvádí, že v roce 1986, každý z učitelů strávil v lázních v průměru 132 hodin. Viz Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřidelová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁰¹ KUJAL, Bohumír. (ed.) Ředitel školy. In: *Pedagogický slovník. 2. díl, P-Ž.* Praha 1967, s. 114.

²⁰² V této kapitole ve vztahu k narátorům zastoupeného OV KSČ, ředitelem a stranickou organizací.

začal tykat ‚Hele ty, soudružko...‘, ‚jo, to vůbec že by se jako... (..) To byl stranickéj kádr, takže ten to tak snad ani neznal.‘²⁰³ Z tohoto tvrzení nelze vyvozovat definitivní závěry, neboť v období státního socialismu bylo běžné, že si „soudruzi a soudružky“ automaticky tykali, což mělo symbolizovat jakousi rovnost mezi lidmi bez ohledu na jejich postavení. Na druhé straně můžeme vyčíst, že pokud narátorce tento přístup nevyhovoval, sama se za onu „soudružku“ nepovažovala a z chování ředitele vůči své osobě byla pohoršena.

Ředitelky a ředitelé dle výpovědi narátorů sehráli významnou roli i při politických prověrkách v 70. letech. Bylo na nich, zda, a jaké, materiály poskytnou stranické organizaci k pohovorům pro nestraníky, které pak vedli prověřeni lidé. Jak již bylo zmíněno, tuto prověrku zažil pouze jeden z narátorů a její motivy bych pouze hádala. Důležité je zmínit, že na počátku 70. let byli prověřováni i samotní ředitelé a členové stranické organizace, tudíž byl tlak vyvíjen na všech úrovních. Faktem zůstává, že ředitelé tak měli velké pravomoci, díky kterým mohli zasahovat přímo do složení pedagogických sborů. Druhým typem prověrek pak byly pohovory se členy KSČ, které vedl přímo OV KSČ, což reflektovali dva učitelé ze ZŠ Sněženska, kteří byli na počátku tzv. normalizace svědky tlaku na jednoho z jejich kolegů, který byl donucen ze školství odejít, neboť se aktivně zapojil do událostí kolem uvolňování poměrů v období pražského jara. ‚...kolega, který byl vlastně předsedou SČSP a ještě byl v KSČ, tak jako na něho... On byl ten obětní beránek, kterého se to všechno svalilo, jo. My nestraníci, my jsme z toho poměrně vyjeli jako lehce, protože my jsme nebyli ti zlí, který udělali ten malér, že jo, ale...‘²⁰⁴ Výměna stranických legitimací probíhala od počátku roku 1970 a v této době neměl svou pozici jistou téměř nikdo.²⁰⁵

Zajímavé je, že se narátorky s ředitelem školy setkávaly pouze výjimečně, zpravidla na pololetních pedagogických radách. ‚Tak ředitel... k zástupci se ředitelem jsem moc do styku nepřicházela, to už bylo moc vysoko jako...‘²⁰⁶ Narátorky se častěji dostávaly do kontaktu se zástupci ředitelů, kteří jim často

²⁰³ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁰⁴ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁰⁵ Prosadit vedoucí úlohu KSČ v celém školství. *Učitel'ské noviny*. 1970, XX, č. 50, s. 1-3.

²⁰⁶ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

poskytovali praktické rady pro výuku. Jednomyslně se shodují na tom, že se k nim vedení školy (ať už ředitel, či jeho zástupci) chovalo slušně, z rozhovoru je často cítit, že si byly vědomy politického podtextu, který se do vzájemných vztahů promítl. „I když třeba jsem si vědom toho, že Ti lidé byli v podstatě takovými slouhami režimu, tak ale zase vůči nám se chovali jako slušně.“²⁰⁷

V kompetenci „státu“ byla i kontrola zaměstnanců. Na základních školách kontroly učitelek a učitelů probíhaly ve dvou liniích. První z nich - vnitřní kontroly, byly prováděny samotným ředitelem. Druhou linií tvořily vnější kontroly, prostřednictvím školních inspektorů. Nejčastěji bylo pozorováno, zda učitelky vykonávají svou práci v souladu s ideologií marxismu-leninismu. Školní inspekce pak dále sledovala celkové fungování základní školy. Zde se opět odkrývá onen individuální přístup k zaměstnancům, kdy na některých základních školách musely učitelky denně odevzdávat svým nadřízeným přípravy jednotlivých hodin, dokonce přesně dle šablon z pedagogického institutu²⁰⁸, a jinde tyto přípravy ředitel kontroloval pouze namátkově: „Když tady byla inspekce, tak kontrolovali. Ráno zavolali rozhlasem, že učitelka ta a ta přinese do ředitelny přípravy na dnešní den, takže musely být opravdu písemně.“²⁰⁹ Z toho vyplývá, že tuto kompetenci ředitelé školy vždy nevyužívali a záleželo především na jednotlivcích, jak se sami k vnitřním kontrolám svých zaměstnanců stavěli. Pro ředitele to byl svým způsobem nástroj, kterým mohli jednotlivé učitelky držet pod neustálým tlakem, a záleželo pouze na nich, zda jej využívali. Totéž platilo i během hospitací vedením školy. Tyto kontroly nebyly příliš běžné, neboť se k nim vyjádřila pouze jedna narátorka, která uvádí, že vedení školy naopak kontrolovalo obsah vykládaného učiva a odbornou připravenost učitelky.²¹⁰

Vnější kontroly rovněž probíhaly formou hospitace do hodin školními inspektory, jejichž prostřednictvím OV KSČ hledal nedostatky v systému, kdy se dle jednotlivých narativů zaměřovali především na ideologickou složku učiva „...když třeba přišel inspektor na hospitaci tak, přestože jsem učila matematiku, tak jsem

²⁰⁷ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁰⁸ Rozhovor s L. H., vedla B. Hřídlová, Příbram, 21. 5. 2021.

²⁰⁹ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²¹⁰ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

měla jako výtku, že jsem nevymyslela slovní úlohu na VŘSR²¹¹, jo, a podobně...“²¹² Z výpovědí narátorů často vyplývá, že mnohdy sami nevěděli, co je po nich vlastně požadováno a jak by taková vzorová hodina měla vypadat. Inspektoři vstupovali do hodin bez ohlášení, do výkladu nezasahovali a pouze naslouchali. Po ukončení hospitace rozebrali vyučovací hodinu s ředitelem školy, který pak jednotlivé výtky individuálně konzultoval s vyučujícími. Žádná z narátorek neuvedla, že by na základě doporučení školní inspekce byla nějak perzekuována, jednalo se vždy o formu doporučení.

Po revoluci v listopadu 1989 při Okresním národním výboru vzniká Učitelské fórum, které do řídicích pozic základních škol prosadilo své zástupce. Ve vedení škol tak dochází k personálním změnám, kdy ony již zmíněné „kádry“, byly odvolány. V okrese Příbram je opět možné sledovat dvě různé linie. Buď se jednalo o učitele z praxe, nebo o schopné manažery, kteří dle dotazovaných narátorek školství příliš nerozuměli. V Příbrami bylo v roce 1989 při Učitelském fóru zřízeno tzv. Sdružení tělocvikářů,²¹³ kdy je mezi učiteli rozšířena taková kolektivní fáma, že jedno páteční odpoledne po fotbale v restauraci u Reichertů na Březových Horách tahali lístečky z klobouku, na základě kterých si rozdělili ředitelské posty na základních školách. „*No tenhleten (...)*“²¹⁴ *a ten to, když tahali z klobouku, tak to prošvih, protože se říká, že byl na záchodě. Jestli je to pravda... a jak... Možný je lecos, protože fakt ty ředitelé vesměs pomalu dělali tělocvikáři.*“²¹⁵ Další z narátorů situaci vnímá poněkud střízlivěji, kdy vysvětluje, že právě tělocvikáři byli ve vší podstatě tou nejlepší možnou volbou, neboť byli zvyklí organizovat a řídit.²¹⁶ Faktem zůstává, že se na postu ředitele – ať už střední, či základní školy, objevilo několik známých jmen mužů, kteří v období tzv. normalizace pozici vyučujícího tělesné výchovy skutečně vykonávali.

²¹¹ Velká říjnová socialistická revoluce.

²¹² Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²¹³ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²¹⁴ Z textu bylo vymazáno jméno jednoho z příbramských učitelů.

²¹⁵ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

²¹⁶ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

Druhá linie ředitelů pocházela z řad odborných manažerů. „...už to byl člověk, kterej vlastně neznal tu problematiku, jenom se měly šetřit peníze, že jo.“²¹⁷ Další narátorka k tématu dodala: „No a pak to vedení se měnilo. Jednou, dvakrát. Poprvé se nám úplně zdálo, že to není k lepšímu tedy, ředitel, nějaký... A byl odejít...“²¹⁸ Obzvlášť na speciální škole, kde mají učitelky ztížené pracovní podmínky prací s postiženými dětmi, případně s problémovými dětmi z nepříznivých rodin, považují narátorky tento problém jako jeden z těch nejpálčivějších, neboť po roce 1989 necítí v ředitelích oporu. „...ten ředitel současnej, i ten předcházející, nejsou lidi, který si vybrali jako to speciální školství, a ani... Řekla bych, že tý problematice jako kolikrát... že se do toho musí zapracovat po x letech. Takže to jsou manažeri spíš...“²¹⁹ Ráda bych zde poukázala na fakt, že samotné odsunutí ředitelů základních škol a následné obsazení pozic lidmi, kteří nebyli v minulém režimu aktivními komunisty, samo o sobě není demokratické, i když to tak bylo na veřejnosti proklamováno. Samotná myšlenka, ve které se mělo školství od politiky striktně oddělit, byla velmi ctnostná, ovšem v pozdějších letech se ukázala, jako v praxi zcela nerealizovatelná: „...jsem si říkala: ‚Konečně to budou jako dělat správný lidi.‘ No to jsem se velice mylila... Ze začátku to tak bylo, no a bohužel, pak to zase začli dělat politicky...“²²⁰

Tato situace trvala až do prosince roku 1990, kdy vyšel zákon České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství²²¹, Tímto zákonem byly zřízeny Školské úřady, které měly být zárukou toho, že školy nikdy nebudou podléhat vnějším tlakům a budou podřízeny pouze orgánům MŠMT. Školské úřady začaly fungovat v květnu roku 1991.²²² V roce 2000 byl vydán Školský zákon, kdy si jednotlivé školy mohly dobrovolně zažádat o právní subjektivitu, což se postupně zavedlo plošně. Vedoucí pozice škol byly obsazovány ve výběrových řízeních a konkurzech. „...bylo nutno udělat takovou radikální výměnu na těch ředitelských

²¹⁷ Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

²¹⁸ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

²¹⁹ Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

²²⁰ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²²¹ Zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství.

²²² Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

postech, kde teda měli jaksí odejít lidé, kteří jednak jako byli hodně těsně spjati, těmi aktivními komunisty, a případně byli i v registrech svazků Stb...²²³ Také velmi často docházelo ke střetu zájmů mezi Školským úřadem a obcemi, jakožto zřizovateli základních a mateřských škol. „...protože v podstatě oni do toho dávali peníze na provoz, ale rozhodoval Školský úřad, jo. (...) ...ten Školskej úřad, jako pro ně, to byla výhoda to, že byly nezávislý na politickém klimatu v obci. Což později se několikrát ukázalo, že když jako po roce 2000, řízení školství přejali zřizovatelé, že se stávalo, že pokud se ředitel, nebo ředitelka nepohodli s novým vedením radnice, no tak prostě odešli, se o to postarali, jo.“²²⁴ Politika se tak ve školách často projevuje i po roce 1989, kdy má bezprostřední vliv na klima a prostředí základních škol, ale i na samotný chod jednotlivých institucí. Situace v oblasti kontrol se po roce 1989 příliš nezměnila a stejný systém funguje i v současnosti. Všechny učitelky byly, a jsou, ve škole poměrně autonomní a za svůj výklad si nesou zodpovědnost. V dnešní době jsou hospitace ředitelem, či jeho zástupci, v některých ohledech velmi úsměvné. Pokud je vedení školy s výsledky učitelky spokojeno, hospitaci provádí pouze na vyžádání. Ke kontrole mají k dispozici speciální formulář, do kterého se vypisují postřehy ze sledované vyučovací hodiny. Mimo tématu hodiny a splnění jejího cíle sledují například dynamiku pohybu po třídě, či hlasová intonace vyučujícího. Obsah a správnost předkládaného učiva je zpravidla nekontrolovatelné, neboť se zde naráží na rozdíly v oborovém zaměření učitelek a učitelů.

V současné době lze říct, že oslovení protagonisté byli před rokem 1989 pod silným politickým tlakem ze strany státu, potažmo pak přímo pod vlivem OV KSČ, ředitele a stranické organizace. Dotazované narátorky o vedení školy hovoří s úctou. Většina z nich se v období tzv. normalizace setkala s několika řediteli, a jednalo se vždy o velmi individuální pocity vůči konkrétní osobě a jejímu vystupování. Osobnost ředitele byla učitelkami vnímána jako autorita, které přisuzovaly poměrně velké pravomoci. Často bylo vnímáno i to, že byl ředitel jakousi „stranickou loutkou“, která pouze plnila přidělené úkoly. Velkou roli zde sehrávala právě samotná osobnost ředitele, který svým jednáním nějak působil na své

²²³ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²²⁴ Tamtéž.

okolí, což si jednotlivci vykládali velmi individuálně. V oblasti vnitřních a vnějších kontroly jsou podmínky v obou reflektovaných obdobích srovnatelné, vyjma silného důrazu na ideologickou složku před rokem 1989. Po sametové revoluci chyběla celková koncepce ve školství a těsně po listopadových událostech probíhaly změny velmi rychle, v jakési euforii, bez ohledu na jejich důsledky. „...a všechno, co bylo nové, tak to bylo skvělé...“²²⁵ Do základního vzdělávání se promítly snahy vyrovnat se s komunistickou minulostí tím, že přední představitele, zde konkrétně vedoucí osobnosti (ředitelé) jednotlivých základních škol, byli jako symbol státního socialismu odstraňováni ze svých pozic bez ohledu na důsledky a dopady pro jednotlivé základní školy. „Byli tam (pozn.: v Občanském fóru) takový ty sekerníci, kteří každého, kdo byl v KSČ, chtěli zbavit funkce. (...) No a nakonec se uznalo, že některý ty komunisti, že jaksí byli relativně slušný a dá se říct... Jako vyžrali to, jo.“²²⁶ Tito „porevoluční“ ředitelé měli od narátorek často horší hodnocení, kdy jim byla zpravidla vyčítána především jejich neodbornost. Některé narátorky dokonce uvádějí, že nepocítují žádný rozdíl mezi chováním ředitelů škol před rokem 1989, po roce 1989, či v současnosti. „Já myslím, že celkem... asi to je tak nějak skoro pořád... jako stejný, no. Tak nadřizenej. Já zase nemám jako úplně nějaký jako problém uznat autoritu nějakou.“²²⁷ Zajímavým faktem je, že ač bylo upuštěno od „všudypřítomné“ ideologie marxismu-leninismu a silné politizace školství, politika se v různých formách promítá do škol i po pádu státního socialismu.

4.3 Kultura a prostředí základních škol v příbramském regionu

V předkládaném textu, a konkrétně pak v této kapitole, navazuji na publikaci Dany Moree, kdy považuji všechny aktéry – vedení školy, učitelky a učitele, i žáky, jako individuální bytosti, které společně tvoří školní kulturu, a kterou je možné na základě výpovědí narátorek zachytit. Kultura školy je vždy ovlivňována jednotlivci, kteří do školního kolektivu, ve kterém tráví spoustu času, přináší vlastní kulturní prvky ze svého rodinného prostředí. Je však nutné mít na paměti, že kultura nikdy není neutrální a vždy nějakým způsobem ovlivňuje chod samotné instituce. „Vždy

²²⁵ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²²⁶ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²²⁷ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

pozitivně nebo negativně ovlivňuje dění na škole, buď působí jako urychlovač, nebo jako zapomenutá zatažená ruční brzda.“²²⁸ Zaměřila jsem se především na otázku, jak kulturu jednotlivých základních škol vnímaly narátorky, a jak se promítla do jejich pracovního prostředí. Změnila se kultura škol po roce 1989?

Kulturu základních škol v příbramském regionu jsem pozorovala především na základě vzájemných vztahů aktérů, a na samotném psychickém působení školního prostředí na jednotlivé narátorky. Dalším výrazným prvkem v celkovém vnímání a působení škol byly vize a hodnoty. Vize základních škol byly před rokem 1989 spojovány především s cíli reálného socialismu, kdy základní školy měly své žáky především ideologicky vychovávat. Hodnotový systém v tomto období byl rovněž posunut, kdy se důležitost přikládala především dělnickému původu a angažovanosti ve stranických organizacích. Před rokem 1989 je možné sledovat i specifickou symboliku v podobě dílčích propagovaných témat, která se často objevovala na pověstných nástěnkách, a rituály, které se v každém školním roce opakovaly, čímž cílím především na oficiální celorepublikové oslavy státních výročí. Celý tento soubor aspektů utvářel „předrevoluční“ kulturu jednotlivých základních škol.

S kulturou a prostředím školy si narátorky často spojovaly samotnou osobu ředitele. Jak již bylo zmíněno, ředitel byl vnímán především jako autorita, která však na základě svých pravomocí mohla významně ovlivnit kulturu školy. V té nejjednodušší formě ji ovlivňoval už svým chováním vůči podřízeným. Charakterové vlastnosti jednotlivců často ovlivňovaly prostředí například četností kontrol připravenosti učitelů na vyučování: „...si všiml, že tam (pozn.: v komplexním hodnocení) chybí háček. Já jsem opravovala červeně, tak on to opravil zeleně. Tak se podepsal, aby bylo vidět, že to paní učitelka špatně opravuje“²²⁹, či obyčejnými pochvalami výkonů zaměstnanců: „...on (pozn.: ředitel) za mnou přišel pak a říkal mi: „Já jsem v životě neviděl, aby ty děti poslouchaly. A oni tě poslouchali... Jaks to udělala?““²³⁰ Řada těchto drobných detailů pak dávala řediteli lidskou tvář, kdy se ze „stranické loutky a slouhy režimu“²³¹ stával „pouze“ vedoucí osobností instituce,

²²⁸ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*, s. 26.

²²⁹ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²³⁰ Tamtéž.

²³¹ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

kteřá se vůči svým podřízeným chovala povětšinou empaticky, což jej posléze u narátorek významně polidštilo. Žádná z dotazovaných narátorek neuvedla, že by se před rokem 1989 setkala s vyloženě špatným ředitelem, a všechny na své nadřizené vzpomínají s respektem, z čehož lze vyvodit, že na sledovaných základních školách ředitelky a ředitelé kulturu příliš neovlivňovali, případně to pak byly rysy spíše pozitivní. *„Já si myslím, ta paní ředitelka, ta byla skvělá. Byla přísná, ale bylo to jako pro mě asi z těch ředitelů nejlepší. (...) ...měla jsem stres, ale vím, že to byla ženská, která tomu úžasně jako rozuměla.“*²³²

Naopak po roce 1989 dle většiny narátorek ředitelé příliš pozitiv do pedagogického sboru a prostředí základních škol nepřinesli. V rámci rozhovorů několikrát upozorňovaly na to, že přes konkurzy se do vedení základních škol dostávali často lidé, kteří problematice školství nerozuměli a na pozici ředitele školy se příliš nehodili. V jednom případě jsem se setkala i se situací, kdy jeden z narátorů kvůli změně ve vedení školy úplně změnil své působení, neboť odmítal ředitelem nově nastolený politický diskurs.²³³ Tato situace z mého pohledu pramení především z toho, že si učitelky a učitelé v roce 1989 slibovali přelomové změny, které dle nich měly výrazně zlepšit celý vzdělávací systém, ovšem jejich naděje nebyly naplněny, ba naopak z některých situací vyvstal přímo pocit zklamání.

Druhou linií v oblasti vztahů, která se výrazně podepisuje na kultuře a prostředí základních škol, jsou vzájemné vztahy mezi jednotlivými učitelkami v pedagogickém sboru. Zde lze před rokem 1989 sledovat jisté odlišnosti, ač se většina narátorek shoduje na tom, že v období státního socialismu byly vztahy na pracovišti až nadstandartní. V jenom případě dochází k totálnímu rozkolu v pohledu narátora a narátorky na stejný pedagogický sbor. *„Tehdy byla jedna sborovna, jo, a tam se všichni scházeli, a všichni takhle spolu jako komunikovali, a všichni si sdělovali svoje starosti, radosti, a byl takový jako kolektiv... A tím pádem nikdo tam prostě si... neodvážil pomloutvat druhé.“*²³⁴ Přičemž narátorka stejnou dobu hodnotí zcela odlišně: *„Ženské kolektiv no, takže co si budem povídat, že jo... Žárlila jedna na druhou, která je hezcí, hubenější, štíhlejší... A která to umí líp jako*

²³² Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

²³³ Rozhovor s E. N., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

²³⁴ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

s dětma. *A úspěch se jako neodpouští. To prostě jako... to je to, že... Já jsem se snažila s každým vycházet, ale vim, že mě pomlouvaly... A normálně ženské kolektiv, no, slepice prostě no, co si budem povídat.*²³⁵ Jedná se o výjimečnou situaci, ve které dochází k názorovému střetu mezi pohledem ženy a muže, což mě přivádí k myšlence, že genderový aspekt v interpretaci narativů hraje poměrně významnou roli.²³⁶ V důsledku oba narátoři nereflektují nijak závažnou situaci, ovšem lze předpokládat, že na stejné škole se narátorovi pracovalo lépe, neboť nevěnoval pozornost „ženským problémům“, přičemž narátorka se v kolektivu zřejmě necítila příjemně, což se následně mohlo promítnout i do jejího profesního života. Proto je nutné brát v potaz, že i samotná kultura a prostředí škol může být muži a ženami vnímána odlišně.

Když narátorky vyprávěly o pedagogických sborech na různých školách, ve kterých působily, často docházely k závěru, že na menších školách byly učitelské kolektivy přátelštější. *„...to byla malá škola, a menší kolektiv, že jsme se znali všichni, mezi sebou.*²³⁷ V této oblasti lze sledovat i vývoj po roce 1989, kdy klasickou sborovnu pro všechny učitelky zachovalo jen malé množství základních škol. V okamžiku, kdy jsou učitelky rozděleny dle oborového zaměření do menších kabinetů, pak dochází k tomu, že se mezi sebou tak dobře neznají a vzniká tak prostor pro šíření již zmíněných pomluv, což velmi věcně hodnotí jedna z narátorek slovy: *„...Dneska už minimálně znám lidi z tý specky, ani bych Vám nevyjmenovala, jak se třeba jmenují, asistentky a učitelé, jo.*²³⁸

Před rokem 1989 učitelstvími kolektivy často rezonovala i politická situace. *„...sem měla zase pocit, že jsme byli daleko semknutější, protože nás to většinou tady ta situace hodně štvála, a o to víc jsme se tak jako... Se družili... A o to víc jsme si povídali o tom, co bychom třeba... na veřejnosti jsme si až tak povídat nemohli. Takže v tomhle to byla ta atmosféra taková zase úplně jiná, no.*²³⁹ Ve dvou

²³⁵Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²³⁶ Celkově se jedná o silně genderové téma, ale vzhledem k hlavnímu tématu, danému rozsahu a teoretickým východiskům práce tuto linku dále nesleduji.

²³⁷ Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

²³⁸ Tamtéž.

²³⁹ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

kolektivech pak došlo k tomu, že jedna z kolegyň posílala anonymní udání²⁴⁰ na OV KSČ, což vztahy na pracovišti výrazně narušovalo. Právě aktuální témata a sdílené problémy minulého režimu dokázaly učitelky spojit proti jakémusi „vnějšimu nepříteli“ a pokud to hodně zjednoduším, právě ten společný problém pak jednotlivé aktéry dělal daleko tolerantnějšími.

Politika však rezonovala ve školství i záhy po listopadové revoluci, kdy se s novou situací každý učitelský kolektiv vypořádával po svém. Na některých základních školách proběhly změny ve zcela poklidné formě: „...*všichni co tu byli, tak buď jim to nasedlo a odešli... (...), protože se vědělo, že ten má takovej názor, ten má takovej... asi sou tolerantní ty lidi k těm politickejm názorům.*“²⁴¹ Na další příbramské základní škole, která je již zmíněné velmi podobná svou velikostí i zaměřením, tak poklidná atmosféra nebyla. Politický tlak nové doby byl velmi silný a některé učitelky byly ve sdělování svých názorů velmi neempatické, až svéhlavé, že se situace vyhrotila do takového extrému, že jedna z kolegyň, která zarytě uznávala principy starého režimu, přímo ve škole zemřela na srdeční zástavu.²⁴² Vyhrocené vztahy kvůli polarizaci politických názorů nebyly žádnou výjimkou: „...*to se fakt hádalo. Jako musím říct, jo, já jsem se teda s nikým nehádala, ale fandila jsem tomu strašně... Na druhý straně, když jsem o tom člověku věděla, že ač je komunista, tak je to dobrá učitelka, a je slušná jako člověk, tak mně bylo jako líto do ní šít... a prostě se do ní strefovat, jenom proto, že je třeba lampasačka.*“²⁴³ Z jednotlivých narativů tak můžeme vyvodit, že bezprostřední reakce učitelek a učitelů byla velmi bouřlivá – na některých školách se to projevilo méně, na druhých více, ovšem z individuálních vzpomínek lze odhadnout, jaké vztahy na jednotlivých školách skutečně byly, neboť pouhý názorový rozkol nemůže u mnohaletého vztahu, který prošel nějakým vývojem, zapříčinit to, že člověk takřka přes noc zcela diametrálně změnil názor na někoho, kdo s ním nesouhlasí.

Posledním aspektem, který výrazně ovlivňuje kulturu základních škol v této oblasti, je samotný vztah učitelek s jejich žáky. Tento vztah si učitelky a učitelé

²⁴⁰ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

²⁴¹ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁴² Rozhovor s L. H., vedla B. Hřídlová, Příbram, 21. 5. 2021.

²⁴³ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

s dětmi budovali průběžně během školního roku třídnictvím, či v rámci svých vyučovacích předmětů, a posléze je utužovaly prostřednictvím školních výletů a školou organizovaných akcí, kde děti blíže poznávali „mimo výuku.“ I do těchto vztahů se však promítl politický tlak a ideologie, především prostřednictvím již zmíněných byrokratických požadavků, kdy i učitelé byli nuceni jistým způsobem „kádrovat“ a aplikovat v praxi ideologické „výchovné cíle.“

Narátky často uvádějí, že v období státního socialismu byli žáci úplně jiní: „...*to prostě není tím, že jsem stará, ale že se ty rodiče a ty děti změnili.*“²⁴⁴ Hledala jsem tedy odpověď na otázku, v čem se žáci mohli tak výrazně lišit. „...*ten rozdíl je nebetyčnej. Byli zvyklí poslouchat.*“²⁴⁵ Všechny nárátky a nárátoři shodně uvedli, že před rokem 1989 byli žáci daleko disciplinovanější a sledují výrazný posun v současné společnosti, kdy je velmi náročné udržet v učebnách kázeň. Důvodů by se dalo najít hned několik. V období státního socialismu „*nebylo takové množství dětí, které by v té době už měly nějakou zkušenost třeba s drogami, s krádežemi a tak, což po té revoluci opravdu bylo...*“²⁴⁶ Bylo to dáno především tím, že užívání cigaret, alkoholu, či dalších drog a návykových látek bylo takřka demonizovaným výdobytkem kapitalismu a západních mocností, proti čemuž KSČ vedla několik úspěšných kampaní. Komunistické nomenklatuře se po dlouhá desetiletí dařilo udržet velmi nízkou kriminalitu, což se ve společnosti výrazně projevovalo. Druhým významným důvodem pak může být i tlak na jednotlivce, kdy i děti na základních školách byly ovlivňovány svými rodiči. Byly poučeny o tématech, o kterých na veřejnosti nesmí mluvit a výraznou roli sehrál i faktor strachu, kdy jim reálně hrozilo, že při nějakém větším kázeňském problému pak nebudou moci pokračovat na střední školu s maturitním oborem.

Po sametové revoluci všechny tyto morální zábrany spadly. „...*Obecně to souvisí se stavem ve společnosti a s rodinou, je to teď horší, mnohem. Na ničem jim nezáleží, protože jako vědí, že se dostanou v podstatě, kam chtějí, že to teda nějak udělají tu školu, a když ji neudělají, tak stejně dostanou místo někde...*“²⁴⁷ Společnost

²⁴⁴ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁴⁵ Tamtéž.

²⁴⁶ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁴⁷ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

se posunula dál a lidé často zapominají na to, že žáci nemají pouze práva, ale mají i povinnosti. Vliv na děti mají především jejich rodiče. Z vlastní zkušenosti po prvním roce ve školství můžu říct, že jsem se setkala až s desítkou rodičů, kteří mají detailně nastudován školní řád a školní vzdělávací programy, ve kterých neustále hledají nejrůznější kličky, aby své potomstvo mohli důstojně obhájit. Několikrát jsem se sama dostala do situace, kdy se z rodiče „laika“ stal přes noc erudovaný pedagog, který mi na základě informací z internetu udílel didaktické rady. Veřejnost tak na jednotlivé učitelky a učitele vyvíjí stále větší tlak a jako první hledá chyby právě u učitelek a učitelů, což za minulého režimu bylo naprosto nemyslitelné, neboť učitelé byli veřejnosti často předkládáni jako morální vzor. Žáci pak nemají potřebu dosáhnout precizních školních výsledků, neboť ví, že se jim vždy podaří najít nějaké uplatnění. Stejně jako jedna narátorka v mém „vzorku“, pracuje i Dana Moree ve své publikaci s tím, že chování dnešních dětí je odrazem změn ve společnosti a „větší svoboda u dětí často přerůstá právě v onu přerostlou nebo až nezvladatelnou svobodu.“²⁴⁸ Do jisté míry lze v tomto tvrzení hledat pravdivý základ, ovšem troufám si tvrdit, že tato paušalizace není úplně jednostranná. Jak jsem popsala výše, společnost, žáci, i rodiče se skutečně změnili. Na druhé straně se změnili i učitelé. Člověk se učí celý život a každý hledá cesty, jak se nově nastalým situacím a výzvám přizpůsobit. Pokud to hodně zjednoduším – ano, dnešní děti zlobí. Ale děti zlobily vždycky. Rozdíl je pouze v tom, že v současné době s rozvojem všech moderních technologií zlobí „jinak“, a starším generacím vždy chvíli trvá, než se na tyto inovace naučí adekvátně reagovat. Opět zde narážím na individuální charakterové prvky, kdy si děti jistě vzorce chování přinášejí ze svého rodinného prostředí, a ve škole se skutečně můžeme setkat s extrémními situacemi. Ovšem pokud učitelka dokáže při vyučování udržet kázeň a správně nastavit dětem „mantinely“, pak děti ve škole, v hodinách, dělají jenom to, co jim daný pedagog dovolí.

Politický tlak před rokem 1989 však dopadal přímo i na životy dětí. „*Prostě ten režim se mstil na dětech. To bylo odporné...*“²⁴⁹ Děti, jejichž rodiče byli po roce

²⁴⁸ MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*, s. 117.

²⁴⁹ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

1968 vyloučení ze strany, často dál nesměly pokračovat na střední školy. „*Já jsem byl svědkem toho, jak celá řada prostě těch dětí, kteří prostě absolvovali s vyznamenáním základní školu, tak měli znemožněný přístup k dalšímu vzdělávání, maturitnímu...*“²⁵⁰ Postihováni však byli i žáci, jejichž rodiče byli například věřící, či se zapojovali do jiných „nestandardních“ aktivit: „*Třeba jsem učila kluka, který byl velice šikovnej, byl to jedničkář, dvojkař, což u kluků není... (...) Jenomže táta skaut... A kluk se nedostal na gympl.*“²⁵¹ I přes to, že se jednalo o nadané žáky s výborným prospěchem, zpravidla končili na odborných učilištích.²⁵² Mnoho narátorek tak na vládnoucí autoritativní režim nahlíželo s despektem, neboť si jako zkušené učitelky dokázaly představit dopady této politizace na jejich žáky, kteří byli často perzekuováni za něco, čím se sami neprovinili. V tomto ohledu byl režim skutečně neetický a nemilosrdný, protože děti často nechápaly, za co jsou vlastně trestány.

Pro žáky byly důležité i výstupní posudky, tzv. komplexní hodnocení, která jim psaly třídní učitelky a následně je odevzdávaly řediteli školy ke kontrole. Většina dotazovaných učitelek posudky shromažďovala v průběhu celé základní školy a v posledním ročníku z nich vypisovala pouze závěrečné shrnutí. „*...se musely psát na ně posudky, kterými jsme nechtěli ubližovat, jo.*“²⁵³ Dle vyjádření narátorů bylo nejjednodušší do formulářů vepsat charakterové vlastnosti dítěte, jeho pracovní návyky, rodinné prostředí a studijní výsledky. V dalších pasážích se zaznamenávala především politická (ne)angažovanost rodičů a případně i náboženské vyznání.²⁵⁴ Učitelky tak velmi často stály nad dilematem, které informace mají do posudku zapsat. Ve většině případů se shodují na tom, že nebylo možné nic zatajit. „*No a asi tři děti mi tam chodily na náboženství, takže jsem si zahrála na takovou hodnou paní učitelku, která jako po straně řekla: ‚Bude potom mít problémy, je to chytrý dítě, nechtěli byste to jako zhodnotit radši?‘*“²⁵⁵ Některé narátorky tak byly nepřímo nuceny, aby zasahovaly do rodinných poměrů a prostředí a to i přes to,

²⁵⁰Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁵¹ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁵² Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁵³ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁵⁴ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

²⁵⁵ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

že jim samotným se to velmi přičilo. Domnívám se, že výše popsané situace měly vliv i na samotný vývoj vzájemných vztahů. Učitelkám a učitelům vždy leželo na srdci blaho dětí a většina narátorek a narátorů byla přes deset let nucena sledovat situaci, kdy bylo dětem ubližováno, navíc byli vtaženi do „hry“ o jejich budoucí dospělé životy. Vzhledem k tomu, že se narátorky proti těmto postupům striktně vymezovaly a často zdůrazňovaly, že se dětem snažily za každou cenu pomoci, lze vyvodit, že si v průběhu let s dětmi vybudovaly velmi hluboké vztahy, kdy se snažili řadu kázeňských problémů řešit „neoficiální cestou.“²⁵⁶

Výrazný vliv na kulturu má i školní výzdoba, která vždy nějakým způsobem ovlivňuje vnímání prostředí školní budovy. Před rokem 1989 bylo po učitelkách požadováno, aby státní ideologii dál rozšiřovaly a propagovaly mezi své žáky. V praxi pak především prostřednictvím ideologických nástěnek, či samotným výkladem učiva. Narátorky, které nástěnky připravovaly, si do dnešních dní přesně pamatují témata, která se zde musela objevit, protože se to v každém školním roce opakovalo. Nejhorší to pro ně bylo v začátcích, kdy bylo nutné nashromáždit různé typy materiálů, které pak v průběhu let mohly pouze obměňovat.²⁵⁷ S ideologií se tak všichni zaměstnanci i žáci základních škol setkávali na každém kroku. Výzdoba jednotlivých tříd byla velmi podobná. Na prvním stupni převažovaly didaktické pomůcky, které měly dětem pomoci při výuce, ovšem vytvořit tematickou výzdobu například s ohledem na probíhající roční období, nebylo možné. Na druhém stupni se učitelky své třídy snažily oživit různými způsoby, například knihovnou, či tematickými obrázky k probíranému učivu (přírodopis, dějepis.)²⁵⁸ V tomto ohledu se situace po roce 1989 diametrálně změnila. Výzdoba školy přešla pod dikci výtvarnic z učitelského sboru a školy se začaly proměňovat na prostředí, které bylo pro žáky daleko přívětivějších.²⁵⁹ Ideologické nástěnky byly nahrazeny barevnými obrázky a veškerá výzdoba byla přizpůsobena věku žáků. „...*ta výzdoba hlavně,*

²⁵⁶ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

²⁵⁷ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁵⁸ Tamtéž.

²⁵⁹ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

*zmizelo všechno to politický a začlo se hlavně zdobit.*²⁶⁰ Zřejmě není nutné blíže vysvětlovat, že takové prostředí vyhovuje více nejen žákům, ale i učitelům.

Kultura školy se projevovala i během vyučovacích hodin, kam se často promítal vztah mezi učitelkou a jejími žáky. Narátorky uvádí, že v běžné vyučovací hodině před rokem 1989, a po něm, žádné výrazné rozdíly nespátřují. V éře státního socialismu měly učitelky ztížené podmínky, kdy se některá témata, především v dějepise a občanské výchově, učila jinak²⁶¹, a na některé okruhy byl naopak kladen vyšší důraz.²⁶² Pro všechny základní školy existovaly jednotné osnovy a učební plány, které se musely striktně dodržovat. Dle zápisu v kronikách, byla výuka cílena především na oblasti mravní výchovy, tělesné výchovy, estetické výchovy a pracovní výchovy.²⁶³ V rámci výuky pak bylo nutné po každé hodině do třídní knihy doplnit tzv. výchovné cíle, jejichž prostřednictvím měla být žákům implementována státní ideologie. Jak lze usoudit právě ze školních kronik, některé základní školy v 80. letech vedly rozsáhlé zápisy o splnění výchovných a vzdělávacích cílů: *„Škola v této oblasti splnila úkol. Učební látka byla ve všech předmětech probrána podle osnov pro jednotlivé ročníky.*²⁶⁴ Ovšem většina narátorek se postupem času vyrovnala se situací po svém, a v praktické výuce se předepsanými nótami příliš neřídily, neboť pro ně vzdělání dětí bylo prioritní. S postupem času a narůstající praxí se narátorky naučily improvizovat, kdy si jednotlivé hodiny vedly „po svém“, a to i přes to, že s výchovnými cíli příliš nekorespondovaly. Často uvádí, že si byly vědomy možnosti neohlášené kontroly, ale zároveň věřily svým schopnostem natolik, že *„dokázaly hodinu otočit na ruby přesně podle pravidel.*²⁶⁵ Některé učitelky také vzpomínají na to, že po večerech dětem vyráběly různé didaktické pomůcky, které ve školách často chyběly, ale z jejich pohledu byly důležité pro lepší pochopení, či fixaci dílčího učiva. I zde spatřuji motiv toho, že vše, co dělaly nad rámec svých povinností, dělaly pro děti.

²⁶⁰ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁶¹ Např.: v dějepise husitství, osobnost Tomáše Garrigue Masaryka, apod.

²⁶² VŘSR, Vítězný únor, dějiny dělnického hnutí, dějiny Sovětského svazu, apod. V českém jazyce byl kladen důraz na ruskou literaturu a dle jedné z narátorek byla pozornost zaměřena především na autory, jako byli Maresjev a Gorkij.

²⁶³ Kronika ZŠ Pampeliška do roku 2010. Uložena v soukromé sbírce školy.

²⁶⁴ Tamtéž.

²⁶⁵ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

Záhy po revoluci došlo k tomu, že společenská situace ve státě zasáhla i přímo do výuky. „...já jsem třeba měla dějepis. (...) a ten se přestal učit rázem, že jo, zrušili dějepis. Teda dějepis se nezrušil, ale učivo se zlikvidovalo, teď si do konce roku porad'te, jak umíte.“²⁶⁶ Situace ve školách tak šla od jednoho extrému k druhému: „...uvolnilo se to v mezích, které by se možná až tak uvolnit nemusely a mně teda hrozně tak jako vadilo, že se z toho, z těch zkušeností školských, nepřebralo to, co bylo dobré, jo. Metody, a spoustu jiných věcí, které byly dobré.“²⁶⁷ Je logické, že společnost v nově nastoleném demokratickém režimu měla ambice se vypořádat se svou komunistickou minulostí, ovšem prostředky, kterými toho chtěli čelní představitelé dosáhnout, se mi z výpovědí narátorek často jeví jako velmi nešťastné. Krátce po revoluci došlo k velmi rychlým změnám, které se revidovaly až v následujících letech s časovým odstupem, což se do vztahů ve školách také promítlo, neboť často docházelo k názorovým střetům.

V souvislosti s kulturou školy mi utkvěla v hlavě vzpomínka jedné z narátorek, která mi vyprávěla: „...si na mě připravili takové překvapení s tím, že byla na stole luční kytka, fakt jako krásná a oni do ní nachytali o přestávce kobylky, jo. (...) a já se přiblížila ke kytce, tak se rozskáaly kobylky. (...) Bylo to hrozně milý. Já sem to považovala za milé a vtipné přivítání, jo. Takže když to srovnám s tím, jak to fungovalo třeba na některých megalomanských školách v Příbrami... (...) Tam fakt jako převažovaly vtipy agresivní, kdy se dávala třeba žiletka učitelce na židli, a tak dále.“²⁶⁸ Dle výpovědi narátorek lze dojít k závěru, že vesnické školy byly díky menšímu počtu žáků a menšímu učitelskému kolektivu v tomto ohledu daleko přívětivější. Učitelky důvěrně znaly své žáky, i jejich rodiče, což výrazně pomohlo k řešení dílčích kázeňských problémů. Menší počet zainteresovaných osob také napomáhal tomu, že se všichni dokázali v krizových situacích semknout a dojít ke vzájemně výhodnému řešení. Ač se to může zdát velmi zjednodušené, díky úzkému kontaktu mezi jednotlivými aktéry, byly malé vesnické základní školy pro řadu narátorů bezpečným a přívětivým útočištěm.

²⁶⁶ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁶⁷ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁶⁸ Tamtéž.

K utužování vztahů mezi učitelkami a jejich svěřenci často sloužily školní výlety a oslavy. Ideologie byla před rokem 1989 součástí života všech lidí, ti ji pak postupně vnímali jako samozřejmost, tudíž se snažili z těchto událostí vytěžit maximum. „...museli jsme se žáky stát a čekat, než se průvod za dvě hodiny v dešti, ve sněhu, rozejde a strávilo se tím celé dopoledne. Zase záleželo na lidech, jestli si to dokázali zpříjemnit nebo ne. (...) ...když se člověk neúčastnil prvomájového průvodu jako učitel, tak se muselo vysvětlovat, jaké byly zdravotní důvody, a tak dále...“²⁶⁹ Všechny tyto události s povinnou účastí pak často jednotlivé účastníky naopak sjednocovali. V obou školních kronikách se v každém školním roce opakují oslavy VŘSR, výročí Vítězného února, výročí Osvobození republiky, Den armády a další.²⁷⁰ Často byly konány různé besedy, organizovány různé výtvarné práce, či byla uspořádána návštěva nějaké významné osobnosti. Z narativů vyplývá, že ač se těchto organizovaných akcí narátorky účastnily s jistými předsudky, většinou byly prospěšné pro mezilidské vztahy, neboť se během nich lidé vytrhli ze školního prostředí a mohli spolu konverzovat o tématech, která „ve třídě“ diskutovat nemohli.

K upevnování vztahů výrazně pomohly i školní výlety, na které třídy zpravidla jezdily jednou za rok a školní akce, které byly pořádány přímo pro děti.²⁷¹ Žáci byli pravidelně zapojováni do akcí „Pionýra.“ V období jarních prázdnin učitelky organizovaly pionýrský tábor na Šumavě, často se s dětmi účastnily lesních brigád, sběru brambor a různých soutěží. Aktivit pro žáky bylo před rokem 1989 organizováno skutečně velké množství, například v roce 1987 při ZŠ Tulipán bylo pořádáno pro děti až 32 zájmových kroužků, které byly zaměřené na estetickou výchovu, tělesnou výchovu a dále pak kroužky technické.²⁷² Žáci se také zapojovali do sběru bylin a odpadových materiálů, či do školních sportovních a předmětových soutěží.

²⁶⁹ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁷⁰ Kronika ZŠ Tulipán do roku 1980. Uložena v soukromé sbírce školy.

²⁷¹ Kronika ZŠ Pampeliška do roku 2010. Uložena v soukromé sbírce školy. Například je zde uvedeno, že ve školním roce 1986/1987 žáci navštívili „výstavy 33x, muzea, památník II. světové války na Březových Horách, filmové představení 8x, účast na akcích s vojáky, pravidelné besedy ke všem významným výročím.“

²⁷² Tamtéž.

Jedním z aspektů, na jejichž základě byla pozorována kultura základních škol v příbramském regionu, byly mezilidské vztahy. První okruhem v této oblasti jsou vztahy mezi vedením školy a zaměstnanci, v druhém okruhu jsem pozorovala vztahy mezi samotnými učitelkami a učiteli, a v poslední části jsem se zaměřila na vztahy mezi narátorkami a jejich žáky. Dalšími aspekty jsou pak samotná výzdoba a prostředí základních škol, vzdělávací proces, ale i školní akce a soutěže, do nichž se zapojovali všichni aktéři, kteří na základních školách působili. Výraznou úlohu v této pasáži sehrály i samotné vize a hodnoty základních škol, přičemž na základě všech těchto kritérií jsem postihla kulturu a prostředí příbramských základních škol. Před rokem 1989 byly školní vize a hodnoty úzce propojeny s ideologií marxismu-leninismu, kdy se jejich prostřednictvím ideologie prosazovala do základních škol a různě se prolínala všemi pozorovanými aspekty. Do všech typů mezilidských vztahů se promítala politizace školství, která se následně projevovala velmi různorodě. Významnou roli v kultuře základních škol sehrála osobnost ředitele, kdy bylo vysvětleno, že ředitel měl v období státního socialismu roli převážně neutrální, případně spíše pozitivní. Vzájemné vztahy v pedagogických sborech byly před rokem 1989 velmi dobré, především pak na malých vesnických školách. Z pohledu narátorek pak vyplývá, že i s žáky měly dobré vztahy, velmi tomu napomáhalo velké množství organizovaných akcí, které jim umožňovaly své žáky lépe poznat. Politizace školství se projevovala i ve školní výzdobě, především prostřednictvím ideologických nástěnek a v samotném vyučování, kdy bylo po učitelkách a učitelích požadováno, aby kladli důraz především na ideologicko-výchovné vzdělávací cíle. Po roce 1989 došlo v této oblasti k výrazným změnám. Nové vedení základních škol od „mých“ narátorek sklízelo převážně kritiku, neboť jejich neodbornost působila v pedagogických sborech značné zmatky. Vztahy mezi jednotlivými učitelkami a učitelkami byly poměrně rozličné – do některých pedagogických sborů výrazně zasáhla polarizace politických sborů, což vyvolávalo mezi učiteli dílčí konflikty. Navíc nikdo z narátorů nevedl, že by se po roce 1989 s kolegy scházel i ve svém volném čase. Co se samotných vztahů se žáky týká, i zde byly narátorky o něco rezervovanější. Často hovořily o tom, že je dnešní mládež méně disciplinovaná, drzá a nezvladatelná. Na druhé straně se i tak všechny učitelky snažily, a stále snaží, vykonávat vše především pro své žáky dle svého nejlepšího

vědomí a svědomí. Po roce 1989 zmizely ideologické nástěnky a školy se začaly skutečně „zdobit“, což mělo pozitivní vliv na psychiku aktérů, a v oblasti přímé pedagogické činnosti došlo k takovým změnám, že si skutečně každý může vybrat ze škály vyučovacích metod ty, které mu vyhovují. Rozhodně se nechci dostat do fáze, že bych se snažila porovnávat, které z těchto dvou období bylo z hlediska kultury a prostředních základních škol „lepší“, protože se k tomu necítím dostatečně kompetentní, takže celou kapitolu uzavřu jen tím, že každé ze sledovaných období mělo svá specifická negativa i pozitiva.

4.4 Sonda do života učitelek a učitelů

V předkládaném textu sleduji, jak se narátorkám a narátorům ve sledovaných obdobích žilo, tudíž je důležité zaměřit se i na jejich životní úroveň, která se svým způsobem následně odráží u narátorek a narátorů v jejich každodennosti, mimopracovním životě a v tom, jak trávili svůj volný čas.

Životní úroveň a samotné materiální zajištění se odvíjí od výše platu, což bylo v práci již reflektováno. Velká část narátorů žila v bytech, někteří si postavili rodinné domy, vlastnili osobní automobily a většinou zbyly finance i na letní dovolenou. Proto se domnívám, že co se životní úrovně týká, pohybovali se v relativním „průměru.“ Jeden z nich situaci shrnuje: „...že jsme v rámci možnosti, jako řekl bych, na úrovni toho lepšího standartu. Dokonce jsem si pořídil auto, jezdili jsme za hranice...“²⁷³ Po revoluci pak došlo k významnému obratu, neboť byty přecházely z vlastnictví státu na soukromníky: „...a po revoluci, když se pak ty městské byty prodávaly, tak jsme si ho výhodně mohli všichni tady v Příbrami koupit.“²⁷⁴ Rozhodně tedy nelze tvrdit, že by učitelky a učitelé před rokem 1989 žili v luxusu, na druhé straně byli materiálně zajištěni a všem byly dopřány podmínky k důstojnému životu, kdy nějak výrazně nestrádali. Vzhledem k omezenosti trhu a nedostupnosti některého zboží pak bylo možné ušetřit právě na letní dovolené. Spolu s revolucí pak nastala změna v oblasti soukromého vlastnictví, přičemž si byty odkupovali za velmi výhodné ceny. Někteří z narátorů této situace využili, byty

²⁷³ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁷⁴ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

prodali za vyšší finanční obnos, a postavili si rodinné domy. Zároveň tím, že většina z nich nemusela řešit výrazné existencionální problémy, mohli se ve volném čase věnovat vlastním zájmům.

V běžném pracovním dni jsem se u většiny narátorek setkávala s velmi podobnou rutinou. Do školy přicházely zpravidla mezi sedmou a půl osmou hodinou ranní, vyučovaly dle rozvrhu, a ze školy odcházely kolem půl třetí odpoledne. Jak uvádí jedna z dotazovaných: „*Já myslím, že se nic nezměnilo.*“²⁷⁵ Lze tedy vyvodit, že v období transformace v tomto ohledu k výrazným proměnám nedošlo. Druhou částí běžného pracovního dne tak bylo volné odpoledne, kde rozdílů již najdeme. Před rokem 1989 měly narátorky často povinnosti spojené se svým povoláním. Zde platí totéž, co u Jiřího Zounka: „*To znamená, že sice jsou vykonávány ve volném čase, ale také jsou součástí pracovního času (tj. u učitelů se jedná o pedagogickou práci v mimopracovní době). U našich narátorů se typicky jedná o vedení zájmových kroužků, ježdění na tábory, vedení pionýrských oddílů.*“²⁷⁶ Další variantou pak byly angažované aktivity, kterých se narátorky musely po vyučování zúčastnit. Tyto povinnosti po roce 1989 z denního harmonogramu vymizely, vyjma odpoledních zájmových kroužků, které jsou při základních školách stále vedeny. Zbylá část dne je v obou obdobích taktéž shodná, neboť všechny narátorky měly krátce po nástupu do zaměstnání vlastní děti, tudíž se po příchodu domů věnovaly běžným domácím pracím. Úklid domácnosti, vaření, praní. V pozdějších letech pak vypracovat s dětmi domácí úkoly, a večer usedaly k přípravám na další den, případně k opravování testů.²⁷⁷ Větší vyžití pak nabízely volné víkendy. Část narátorů se aktivně věnovala sportu²⁷⁸, často také uváděli, že hodně četli a věnovali se turistice: „*...my jsme s dětma chodili v sobotu a neděli na výšlapy a všechny možné pochody, co se kde organizovaly.*“²⁷⁹ Některých z narátorů se dotkl i tzv. chatařský fenomén, kdy na víkend odjížděli na chalupy a věnovali se zahradničení. Převážně všichni uvedli,

²⁷⁵ Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

²⁷⁶ ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*, s. 166.

²⁷⁷ Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

²⁷⁸ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

²⁷⁹ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

že pravidelně navštěvovali různé koncerty písničkářů, kina a divadla,²⁸⁰ s důrazem na fakt, že před rokem 1989 se těchto kulturních událostí účastnili častěji, než v současné době. Tato skutečnost mě poměrně překvapila, vzhledem k tomu, že se většina narátorů blíží k důchodovému věku a jejich děti mají již vlastní rodiny. Zároveň v souvislosti s několika letou praxí ve školství už jim přípravy na vyučování nezabírají tolik hodin práce, jako začínajícím učitelům. Domnívala jsem se, že díky výše zmíněnému mají vlastně daleko více volného času pro sebe. Poté jsem si uvědomila, že všichni narátoři téma rodiny často reflektovali, a to i v souvislosti například se staršími rodiči, kterým často jezdili pomáhat. Z toho jsem vyvodila závěr, že pro všechny mé narátory jejich rodina byla velmi důležitá, což jistě přetrvává i v současnosti, kdy už se zase těší z přítomnosti vnoučat. Následující zjednodušení je samozřejmě velmi relativní, ovšem i společnost se vyvíjí velmi dynamicky a s rozvojem moderních technologií se doba od roku 1989 zrychlila. Všichni neustále na něco (nebo někam) chvátají, což může vytvořit iluzi nedostatku času. Posledním, a u učitelek a učitelů nejoblíbenějším příkladem volného času, jsou prázdniny. Jak jsem již popsala, prázdniny během školního roku často trávili pracovními povinnostmi, ale velké letní prázdniny jim poskytly možnost vyrazit s rodinou na dovolenou. Všichni dotazovaní jezdili pravidelně na dovolenou do zahraničí. Narátorky vyjížděly do východních zemí, jako NDR, Polsko, Maďarsko, tři narátoři byli v Jugoslávii, která byla před rokem 1989 poměrně lukrativní záležitostí: „...pak jsem měla od ROH poukaz do Jugoslávie, to nikdo nechtěl, protože to bylo strašně drahý“²⁸¹, jedna z narátorek byla v Jugoslávii kvůli svým zdravotním problémům, přičemž mohla jet pouze s manželem: „...museli jsme napsat prohlášení, že tady jako dítě necháváme...“²⁸² Cena zájezdu a speciální opatření zřejmě souvisela s tím, že se z Jugoslávie dalo emigrovat na Západ, kam se v období státního socialismu cestovat takřka nedalo. Do země mimo Východní blok se dostal pouze jeden z narátorů a to navíc jen kvůli protekci: „Třikrát jsem žádal, třikrát mi to zamítli, až zase s díky jednomu člověku, který tam měl kontakty, jsem se

²⁸⁰ Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

²⁸¹ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁸² Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

*v roce 1986 dostal do Švédska na mistrovství světa veteránů v atletice, jo.*²⁸³ S pádem komunistického režimu došlo k radikální změně v cestování, kdy se otevřely hranice i na Západ a lidé mohli začít cestovat bez omezení.

V závěru si dovolím jen drobné shrnutí, že i přes „sebeprezentaci proletářů“ učitelky a učitelé v období před rokem 1989 žili v takovém standardu, ale rozhodně to nebylo povolání, kde by se dalo dosáhnout nějaké vysoké životní úrovně, respektive nějakého nadstandardu v podobě luxusního zboží, služeb, apod. Možná zde dochází k jistému střetu ambic, kdy se postupně dopracovali k dojmu, že za práci, kterou vykonávají, nebyli dostatečně ohodnoceni, a naopak vůči dalším vysokoškolským absolventům byli i podhodnoceni. Nezdá se mi v pořádku, že společnost „volá“ po kvalitním vzdělání pro děti, ovšem nedokáže dostatečně ohodnotit ty, kteří to mají v díkci. Na druhé straně jsem ze získaných narativů nenabyla dojmu, že by narátorky a narátoři nějak strádali. Všichni měli střechu nad hlavou, osobní automobil, jezdili na letní dovolené do zahraničí. Ve svém volném čase se před rokem 1989 věnovali svým vlastním zájmům, rodině, a dokonce se častěji účastnili kulturních událostí ve městě. Po roce 1989 došlo pouze ke změnám v osobním vlastnictví nemovitého majetku, kdy plošně vykupovali svá dosavadní obydlí – ač byly ceny poměrně výhodné, stejně museli mít nějaký vstupní kapitál, který by mohli investovat. V oblasti volného času pak došlo k proměnám především v souvislosti s kulturními akcemi, na nichž se jejich účast postupně zredukovala. Co se prázdnin týká, zde došlo k uvolnění v průběhu školního roku, kdy současné učitelky a učitelé v období, kdy mají děti volno, povětšinou nemusí na pracoviště a záleží pouze na nich, jak se svým časem naloží, a k absolutnímu průlomů došlo v oblasti cestování během letních prázdnin, neboť po pádu státního socialismu je především na uvážení člověka, jakou destinaci si vybere jako cílovou.

4.5 Učitelky a učitelé v dobách krize

V průběhu nahrávání rozhovorů jsem se setkávala s velmi pestrou paletou zážitků a vzpomínek jednotlivých narátorek a narátorů. Učitelky a učitelé často mluvili o situacích, které je nějakým způsobem ovlivňovaly. Proto jsem se pak začala

²⁸³ Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídellová, Příbram, 13. 4. 2021.

zabývat samotnou otázkou životních krizí a dilemat, kdy narátorky většinou musely zvolit, jak se v konkrétní situaci zachovají. Dana Moree dilemata řadí do faktorů, které ovlivňují kulturu školy, z mého pohledu se jedná o situace, které odkrývají charakter jednotlivců, a lze na nich pozorovat právě charakterový vývoj narátorů, což často může odkrýt individuální motivy a ambice, případně lze sledovat samotné oblasti, v jejichž rámci museli narátorky a narátoři ona těžká rozhodnutí činit. Pracovně jsem si krize a dilemata rozdělila do dvou rovin. Pozorovala jsem krizové situace ve školství, které narátory často ovlivňovali ve spojení s výkonem jejich povolání, a druhá oblast se pak týkala osobního života, což se následně projevovalo velmi různě.

Před rokem 1989 se narátorky v rámci své pracovní náplně dostávaly často ke střetu vlastních morálních hodnot a hodnot ideologie marxismu-leninismu. Nejčastějším případem bylo zaznamenávání informací o žácích do komplexních hodnocení. Stály tak na pokraji dilematu, zda mají do hodnocení zanést skutečně všechny informace a to i přes to, že tím žákům ublíží. Jak už jsem zmínila, narátorky vždy tvrdily, že dětem ubližovat nechtěly, ovšem pouze jeden z narátorů toto nařízení aktivně bojkotoval.²⁸⁴ Ač to praktikoval s vědomím, že mu v případě odhalení budou komplexní hodnocení vrácena a bude je muset přepracovat, v krajním případě by ho čekal i horší postih, čas od času některé informace prostě zadržel a řediteli následně lhal, že se jednalo o nepozornost, či zanedbání. Porušil tak vlastní zásady, a pokoušel se s „nemravností“ režimu alespoň nějakým způsobem „bojovat.“ Jedná se o výjimečný případ, protože na učitelky a učitele byl vyvíjen obrovský tlak a za takové jednání se mohli velmi snadno dostat do hledáčku stranických orgánů. Těmto typům „krize“ byli učitelky a učitelé vystavováni poměrně často, například jejich třídní premianti nebyli přijati na střední školu, a s tímto faktem bylo nutné se nějak vyrovnat, nějak se k němu postavit. Narátorky a narátoři museli do svých hodin přímo „našroubovat“ ideologickou složku učiva, ač se s tím sami neztotožňovali, nebo museli docházet do rodin svých svěřenců a rozmlouvat rodičům jejich náboženskou víru. V jednom případě dokonce i přes to, že jedna z narátorek byla věřící a sama nesměla do kostela chodit. Proč? Domnívám

²⁸⁴ Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

se, že většina narátorů žila poměrně klidným a nerušeným životem, měli vlastní děti a často tak chránili především vlastní rodinu před následnými perzekucemi. Troufám si tvrdit, že se každý „obyčejný“ člověk před rokem 1989 dostal někdy do situace, kdy musel v těchto politických otázkách sám zvolit, kde je ono „vyšší dobro.“

V souvislosti s rokem 1989 pak přišla řada „nového typu krizí“, které měly úplně jiný charakter, než byli učitelky a učitelé zvyklí. Tyto nové problémy se nesly především v duchu nadějí na radikální změny ve školství, které následně nebyly naplněny. Listopadovou revoluci všichni narátoři vítali, nechali se strhnout novými poměry ve státě a část z nich se osobně zúčastnila pražských manifestací. Očekávali velké změny, které nutně museli být k lepšímu, neboť se domnívali, že ty „těžké časy“ již mají za sebou. Z předchozích kapitol lze vyvodit, že právě politizace a ideologizace školství byla jedním těch nejpálčivějších témat. V této oblasti došlo ke změně okamžitě, kdy se takřka přes noc přestaly výchovně-vzdělávací cíle ve výuce uplatňovat.²⁸⁵ Ovšem samotná transformace školství nebyla „na pořadu dne“ a trvalo roky, než k nějakým změnám v celkové koncepci školství došlo, z čehož pak mezi učitelkami a učiteli došlo k pocitům nenaplněných nadějí, zklamání a nedůvěry vůči nově nastolenému společenskému uspořádání, neboť všechny změny, které se udály bezprostředně v reakci na „listopad“, byly velmi rychlé, spontánní a nepromyšlené. Jako jeden z nejkrizovějších okamžiků většina narátorů označila rok 2001, kdy byla vydána tzv. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, kterou narátorky a narátoři hodnotí velmi negativně. Došlo zde k jisté „demokratizaci“ školství, přičemž každá základní škola si na základě RVP sama sestavuje svůj Školní vzdělávací program (ŠVP), kdy se mezi jednotlivými školami rapidně zvětšují rozdíly. Část narátorů uváděla takřka shodný příklad, kdy je tento systém nevhodný pro děti, které se stěhují, či z nějakých důvodů v průběhu povinné školní docházky musí změnit základní školu, protože pak často dochází k tomu, že se s některými látkami, případně celými předměty vůbec neseznámí.²⁸⁶ Každá základní škola používá učebnice a pomůcky dle svého uvážení,

²⁸⁵ Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

²⁸⁶ Např.: jedna základní škola má chemii až od 8. třídy, druhá ZŠ má chemii od 7. ročníku, kdy dětem po přestupu chybí základy předmětu a mají problémy se v novém učivu orientovat. Dalším problémem pak je, že každá škola využívá učebnice a pomůcky dle svého vlastního uvážení.

a velký rozdíl je i v cizích jazycích, kde jsou takřka propastné rozdíly mezi jednotlivými ročníky a náročností učiva. Tudíž žáci, kteří musí základní školu změnit, se často dostávají do velkých problémů. V tomto ohledu se jedna z narátorek opakovaně vyjádřila, že je zklamaná z toho, že se minulý režim odsoudil plošně a při transformačním procesu nebyly přejaty alespoň vyučovací metody a plány, které v období státního socialismu fungovaly.²⁸⁷ Druhým palčivým problémem byla samotná inkluze.²⁸⁸ Mezi narátorkami a narátory v této oblasti dochází ke střetu názorů, kdy její někteří striktně odmítají, druzí se její snaží přijmout a snaží se s novou situací vyrovnat, neboť se v inkluzivních školách stává to, že se v jednom kolektivu společně vzdělávají děti zdravotně postižené, děti bez postižení, případně další žáci, kteří jsou ve výuce slabší, například děti cizinců, nebo dokonce žáci, kteří český jazyk vůbec neovládají. K tomuto typu vzdělávání je zřízen ekvivalent speciálního vzdělání, přičemž dvě narátorky v mém „vzorku“ právě na speciální škole pracují. Na základě rozhovoru s těmito narátorkami se domnívám, že žáci jakkoliv hendikepovaní potřebují skutečně velmi individuální přístup a především erudovaného pedagoga, který je schopen jim tu požadovanou péči nabídnout, což na běžných základních školách nelze realizovat. Zde těmto dětem pomáhají při výuce asistenti pedagogů, což je samozřejmě finančně náročnější a pro kolektiv i mnohdy rušivé. Jedná se tak o situaci, se kterou se část „mých“ narátorů stále snaží nějakým způsobem vyrovnat, a často se dostávají do vnitřního konfliktu, kdy mají rozporuplné názory a sami se neumí rozhodnout, zda je to pro žáky pozitivním, či negativním přínosem.

Posledním tématem jsou osobní krize, se kterými se narátorky musely vypořádat samostatně. V tomto ohledu jsem se setkala s různými příběhy, které byly často velmi emotivní a bolestivé. Od různých typů perzekucí režimem státního socialismu, přes vyhrocené vztahy v rodině, až po opakovanou ztrátu vlastního dítěte. Pokud pomínu onen okruh perzekucí stranickými orgány, kdy například měli být narátoři odtrženi od rodiny a umístěni na základní školu do pohraničí, bylo jim zakázáno studium na vysoké škole, kterou by chtěli, případně jedna z narátorek byla

²⁸⁷ Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

²⁸⁸ Ve školství se jedná o proces, kdy by mělo být všem dětem bez rozdílu umožněno povinné školní vzdělávání.

dokonce kvůli špatnému rodinnému kádrovému posudku „za trest“ umístěna právě na speciální školu, jedná se o individuální záležitosti, se kterými by se narátorky musely potýkat a vyrovnat bez ohledu na to, kdo je zrovna v čele státu. Na druhé straně jsou to věci, které člověka často výrazně změní a promění to jeho celkové vnímání života a jeho obecný světonázor. V této oblasti pak lze hledat důvody, proč se narátor například vůči režimu nijak nevymezoval a za každou cenu bránil vlastní rodinu. Hlavní myšlenkou této pasáže tak mělo být, že nelze jakkoliv hodnotit motivy, či dokonce osoby a jejich individuální rozhodnutí za minulého režimu, neboť si nikdy neumíme představit, čím si museli projít a co jejich osobnost, a jejich následné vystupování, ovlivnilo.

K tématu krize je pak vhodné doplnit aktuální palčivý problém ze školního roku 2020/2021, kdy učitelky a učitelé v celé republice byli vrženi do úplně nové situace v souvislosti s pandemií viru SARS-CoV-2. Záměrně jsem se zaměřila na tento školní rok, neboť v roce 2019 ještě nebyla uzákoněna povinnost zapojit se do distančního vzdělávání a každá základní škola na tento problém reagovala individuálně. V této pasáži jsem na závěr cíleně pokládala pouze jednu otevřenou otázkou, a to: „*Co si myslíte o aktuální situaci ve školství?*“, a čekala jsem, která témata budou narátorky reflektovat jako nejzásadnější. Poté jsme přecházely do volné diskuze, kdy jsme například porovnávaly situace na jednotlivých školách. V souhrnu pak narátorky hovořily především o náročnosti způsobu této výuky, co se přípravy hodin týká, ale také o nedostatečnosti a nízké kvalitě učiva, které žáci skutečně ovládli. Narátorky se tak shodovaly, že příprava této výuky jim zabírala i dvakrát více času, než v běžném školním roce a zpočátku měly velké problémy s technikou. V průběhu školního roku se všechny naučily pracovat s novými počítačovými programy a komunikačními platformami, přizpůsobily se novému typu práce a průběžně doplňovaly pomůcky, kterými si „online“ výuku zjednodušovaly. Jednalo se především o různé tablety, na které mohly psát jako na tabuli, a žákům se to objevovalo přímo na monitorech, různé webové stránky, kde bylo možné společné procvičování učiva apod. Na druhé straně lze cítit pocit jakéhosi zklamání z přístupu dětí, kdy snaha a tvrdá práce učitelů u některých přišla vniveč, neboť i děti se rychle aklimatizovaly a našly nové způsoby, jak se dá při online výuce podvádět. Na speciálně škole pak bylo online připojení do výuky

nerealizovatelné, tudíž paní učitelky připravovaly každé třídě zvlášť materiály pro vytisknutí a zvaly si žáky k ústním konzultacím. V současné době lze na tomto způsobu výuky nalézt nějaká pozitiva i negativa, přičemž mezi klady lze zařadit právě tu počítačovou gramotnost, kdy se učitelky a učitelé, ale i žáci, zdokonalili v používání moderních technologií, a sama za sebe velmi pozitivně hodnotím i to, že se velká část žáků naučila organizovat si svůj čas, a svým způsobem se tak výrazně osamostatnily, neboť si musely hlídat své povinnosti a dodržování jejich termínů. Negativem se pak stala právě časová náročnost pro učitelky a učitele, ač si troufám tvrdit, že se čas příprav průběžně zkracoval dle technické vyspělosti konkrétního pedagoga. Dalším výrazným negativem pak bylo, že se někteří žáci distanční výuce vyhýbali, nepřihlašovali se a podváděli. Toto je samozřejmě velmi individuální záležitost, ale v každé třídě bych našla jednoho, možná dva žáky, kteří skutečně měli celý rok prázdniny. Závěrem snad jen fakt, že tento způsob výuky je dlouhodobě neudržitelný. Měl negativní dopady na třídní kolektivy, kdy se žáci vůbec nesetkávali, navíc zcela přišli o své denní návyky a rituály. Častokrát jsem obdržela od rodičů omluvu z výuky s odůvodněním, že jejich dítě zaspalo, ač se jednalo třeba až o pátou vyučovací hodinu. Byla to zkouška pro všechny. Pro děti, rodiče, i učitele a učitelky, přičemž si troufám tvrdit, že všichni „moji“ narátoři jí prošli se ctí a snažili se pro své žáky udělat maximum.

Tato kapitola sem byla začleněna především z toho důvodu, aby se čtenář přiblížil problematice interpretace jednotlivých narativů, a dokázal si představit, že i zde reprezentovaný „vzorek“ narátorek a narátorů jsou lidé. Lidé, kteří se ve svém životě museli vyrovnat se situacemi (které si například má generace již bez většího zájmu a bližšího obeznámení s konkrétním tématem, už neumí představit). V průběhu celého svého výzkumu jsem se maximálně snažila předejít tomu, abych dílčí sdělení jakkoliv zkreslovala. Pokud by však člověk měl jít skutečně do hloubky u jednotlivých vzpomínek, rozklíčovал by, proč se narátor vyjadřuje tak, jak se vyjadřuje a proč ke zkoumaným tématům zaujal právě tyto postoje. Samotná dilemata a krize jsou vždy spojena s dobou, ve které vznikla. Před rokem 1989 se jedná především o problémy ve spojení s politizací a ideologizací školství, po sametové revoluci se rovněž jednalo o problémy, které byly spojeny s výkonem učitelské profese. Zároveň je ale nutné brát v potaz, že učitelky a učitelé mají mimo

své zaměstnání i vlastní život, který sám o sobě dokáže často přinést velmi neočekávané situace. Všechna tato dilemata a problémy v souhrnu postupně utváří a formují osobnost narátorů, kteří by se možná chovali jinak, kdyby si jimi nemuseli projít.

Závěr

V průběhu svého výzkumu jsem se při komparaci období tzv. normalizace a transformace několikrát přistihla, že mám tendenci obě období na základě sdělení narátorek a narátorů, hodnotit – protože jedním z cílů práce bylo právě postihnoutí dílčích změn, které sametová revoluce do učitelké profese přinesla. Došla jsem k závěru, že každé ze zkoumaných období mělo své klady i zápory, což jsem se pokusila v předkládaném textu vystihnout.

Primárním cílem mé diplomové práce bylo zachytit a popsat profesní život učitelek a učitelů v období tzv. normalizace. Dotazované narátorky se musely s celou řadou specifických situací vypořádat již od okamžiku, kdy se rozhodly, že nastoupí do pedagogické praxe. Jak již bylo nastíněno, hned v okamžiku výběru svého povolání musely přijmout sociální roli ve společnosti, která je učitelkám a učitelům přisuzována. Otázka jejich postavení je dána historickým vývojem samotné profese, často zlehčována poněkud „folklorním – a typicky českým“ výrokem: „Kdo nic neumí, učí.“ Vzhledem k tomu, že jsou to právě učitelky a učitelé, kdo denně zajišťuje vzdělání, ale i výchovu našich budoucích generací, nejeví se jako příliš spravedlivé, aby nosili onu nálepku „proletářů mezi inteligencí.“ Nebylo by spravedlivé, aby někdo, kdo má ve svých rukách „budoucnost českého národa“, alespoň někdy slyšel ze strany veřejnosti uznání? Možná je na čase odbourat předsudky a pokusit se alespoň pochopit, že být učitelem nikdy nebylo jednoduché. Narátorky a narátoři, kteří se rozhodli do mého výzkumu vstoupit, zastupují část společnosti, která byla v minulém režimu často proklamována jako morální vzor, ovšem byly na ni kladeny velmi vysoké nároky, které nebyly dostatečně ohodnoceny. Učitelky a učitelé si tak po celá desetiletí nesou břímě, které ovšem nebylo odejito „postrevoluční“ a demokratickou společností.

Dotazované narátorky a narátoři se s politickým tlakem poprvé setkávali okamžitě po nástupu na vysoké školy, kdy byli často svědky perzekucí svých oblíbených profesorů, přehlčení ideologií marxismu-leninismu, a někteří se museli vypořádat i s umístěnkami, které jim byly přiděleny. Po nástupu do zaměstnání shledávali nedostatečnost přípravy pro samotnou výuku, neboť v začátcích své praxe neuměli běžné provozní věci, se kterými se museli denně potýkat. Mnohým z nich

s touto počáteční fází pomáhaly tzv. zavádějící učitelky, které jim poskytovaly „rady do začátků.“ Vzhledem k tomu, že první kroky začínajících učitelek a učitelů zpravidla vedly přímo do ředitelny, je nutné zmínit i fakt, že vedení školy před rokem 1989 sehrávalo velmi důležitou roli v kultuře a prostředí jednotlivých základních škol. Dotazované učitelky a učitelé měli s vedením školy převážně dobré vztahy, kdy na jednotlivé ředitele a ředitelky vzpomínají s úctou a s respektem. Základní školy v období státního socialismu byly zatěžovány vnitřními a vnějšími prověrkami, případně kontrolami, které jim do jisté míry ztěžovaly výkon jejich povolání a měly na psychiku narátorů negativní dopady. Tato oblast však byla na každé škole jiná a odvíjela se od individuální „vybavenosti“ jednotlivců, neboť ne každý těchto mocenských nástrojů využíval. Nikdo z nich se nesetkal s tím, že by za dílčí nedostatky byl potrestán. Zároveň často vyprávěli o velmi dobrých vztazích, které měli s kolegy a kolegyněmi na pracovišti. Před rokem 1989 nebylo žádnou výjimkou, že se učitelky a učitelé setkávali i mimo svou pracovní dobu, což jejich vzájemné vztahy utužovalo, a to pak především v souvislosti s požadavky státního socialismu, vůči nimž se dokázaly vymezit i celé pedagogické sbory. Tato politizace školství se k jednotlivým narátorkám a narátorům dostávala i skrze politický tlak, který na ně byl vyvíjen, neboť po nich bylo striktně vyžadováno členství ve stranických organizacích, případně aktivní angažovanost v politických sférách. Narátorky a narátoři tak byli významně omezováni na osobní svobodě, kdy byli často nuceni volit, jak se vůči dané problematice sami vymezí a jak na ni budou reagovat. Tyto ztížené pracovní podmínky nebyly kompenzovány prestiží profese, neboť narátorky a narátoři měli ve společnosti velmi nízký společenský statut a platové podmínky byly dlouhodobě podprůměrné. Profese přinášela i jisté výhody, které oceňovaly především narátorky, kdy jim oproti ostatním povoláním bylo poskytnuto více volného času. Narátorky se mohly věnovat rodině, či vlastním zájmům, nedocenitelné však muselo být především to, že si mohly odpočinout od „ideologického diktátu.“ Samotná životní úroveň učitelek a učitelů byla dostačující, protože si všechny narátorky mohly dovolit trávit část letních prázdnin v zahraničí a žádná z nich se nevyjádřila v tom duchu, že by v období státního socialismu jakkoliv strádala, na druhé straně profese nedovolovala komfort v oblasti například lepších služeb, či zboží, aby se jim náročnost povolání nějakým způsobem

vykompenzovala. V souvislosti s kulturou a prostředím základních škol jsem došla k závěru, že na narátorky a narátory byly před rokem 1989 kladeny zvýšené požadavky i v oblasti šíření ideologie marxismu-leninismu, která se promítala nejen na nástěnkách, ale i v samotné výuce a v byrokracii, která je mnohdy vystavovala náročným dilematům, kdy se museli rozhodovat mezi vlastním pohodlím a „dospělými“ životy svých žáků. Vztahy na pracovišti byly v období tzv. normalizace spíše pozitivní, v pedagogickém sboru takřka nadstandartní, což jim alespoň mírně zlepšovalo pracovní prostředí. Totéž lze říct i ve vztahu učitelek s jejich žáky, kdy se jejich vztah utužoval především na základě tak „nenáviděných stranických akcí.“

Druhým výzkumným cílem předkládaného textu bylo zachytit proměny učitelské profese především v souvislosti s rokem 1989. Pokud se zaměříme pouze na odlišnosti v obou sledovaných obdobích, dojdeme k závěru, že se velká část zkoumaných kritérií prolíná především s politizací školství a prosazovanou ideologií. Po pádu režimu státního socialismu došlo k absolutnímu odstranění ideologie marxismu-leninismu ve všech sférách. Samotné přijímací řízení na pedagogické fakulty bylo značně demokratizováno, když bylo upuštěno od kádrových posudků, a v současné době záleží pouze na studijních výsledcích konkrétního uchazeče. Motivace pro výběr povolání se nezměnily, na druhé straně se často mění legislativa, která výkon povolání umožňuje. V oblasti platového ohodnocení došlo, ovšem nárůst platů není dle mého názoru dostačující, a učitelky a učitelé tak i nadále zůstávají těmi „proletáři mezi inteligencí.“ Co se výhod a nevýhod samotné profese týká, zde k výrazným proměnám nedošlo, ač je nutno zmínit, že v současnosti mají učitelky a učitelé volno shodné s dětmi, takže během roku mají více volný dní. Náročnost v oblasti „papírování“ taktéž přetrvávala až do současných dní, kdy jsou jednotlivé formuláře pouze jinak pojmenovány (a samozřejmě z nich byla odstraněna ideologická složka a kádrová politika.) Zajímavé je, že vztahy na pracovišti se dle narátorek a narátorů výrazně zhoršily, ač to nikdo z nich neřekl přímo. Ředitelé základních škol byli po roce 1989 často vnímáni především jako manažeři, kteří jednotlivým institucím svou neodborností spíše škodili, vztahy v pedagogických sborech rovněž nebyly úplné ideální, neboť se do nich po listopadové revoluci promítla polarizace politických názorů a ve vztahu učitelek a dětí bylo často

reflektováno, že se žáci pro učitelky a učitele stali nezvladatelnými. Zcela diametrální rozdíl nastal v ohledu angažovanosti v aktuálním politickém diskurzu, kdy povinnost zapojení se ve stranických organizacích padla spolu s režimem. Na této úrovni se proměnil i charakter volného času, kdy narátorky a narátoři nepocítují dostatek volného času, aby se mohli účastnit kulturních akcí, na druhé straně pak došlo k absolutní demokratizaci cestování, kdy si mohou zvolit cílovou destinaci dle vlastního uvážení a nejsou nikým omezováni.

Posledním z hlavních výzkumných cílů bylo postihnout kulturu a prostředí základních škol, které bezprostředně ovlivňovaly výkon samotného učitelského povolání, zároveň pak i samotný vzdělávací proces, který jistým způsobem formoval generaci dnešních čtyřicátníků a padesátníků. Jak již bylo několikrát zmíněno, před rokem 1989 se na základních školách výrazně prosazovala především ideologie marxismu-leninismu, která se projevovala v běžném denním režimu všech aktérů, kteří se na základních školách pohybovali. Právě před sametovou revolucí byly dle mého průzkumu na sledovaných základních školách vztahy velmi dobré, přičemž samotnou kulturu ovlivňovalo právě prostředí, a to prostřednictvím ideologickým nástěnek, ale i samotným ovzduším na základních školách, kdy se jednotliví aktéři stávali jakýmsi „loutkami“ ve stranické hře. Byli často výrazně ovlivňováni situacemi, ve kterých museli vzhledem k okolnostem volit „menší zlo.“ Na pedagogický sbor to mělo zpravidla efekt přímo opačný, kdy často docházelo ke stmelení kolektivů, které se pak vůči režimu státního socialismu vymezovaly každý „po svém.“ Narátorky a narátoři byli „režimem“ často omezováni v oblasti osobní svobody, kdy se snažili především „nevybočovat z řady“, ovšem ovzduší základních škol bylo samotnou politizací zásadně ovlivněno. Otázka stranické příslušnosti jednotlivými pedagogickými sbory rezonovala, ač se dle jednotlivých narativů na vzájemných vztazích přímo nepodepsala. Na druhé straně mohla být i motivem pro vzájemnou nevraživost. Po roce 1989 dochází k deideologizaci školství, kdy ze školních chodeb zmizely ony „pověstně“ nástěnky a školy se skutečně začínají zdobit především s ohledem na děti. Jak již bylo zmíněno, snaha o realizaci podnětného prostředí pro žáky po roce 1989 nebyla příliš naplněna, neboť se znovu postupně začalo sklouzávat k politickým ambicím a klimatu v obci. V souvislosti s kulturou školy dochází k výrazným proměnám celého školního prostředí

i v současnosti, kdy se po bouřlivých listopadových reakcích sami narátorky a narátoři začali ptát, kde vlastně došlo ke zlomu, a co od něj vůbec očekávali. Tyto naděje však naplněny nebyly, což se promítá i do samotného vzdělávacího procesu, kdy před rokem 1989 byli žáci více vtaženi do kontextu školství. Ač se v této oblasti pohybujeme na pomezí interpretačních teorií, z předkládaného textu lze vyvodit, že režim státního socialismu žáky více zaměstnával, což do jisté míry mohlo udržovat i jejich disciplinovanost, neboť pro svou energii měli jasné využití a nedostávali příliš prostoru k tomu, aby „zlobili.“ Od samotné výuky, přes zájmově-volitelné kroužky, až po „nepovinné“ stranické aktivity, byl jejich volný čas více omezován. Přímo ve vyučovací hodině k výrazným změnám nedošlo, ovšem narátorky před rokem 1989 často narážely na nedostatečnost metod a omezenou dostupnost pomůcek, které mohly při výuce používat. Prostřednictvím státní ideologie byly zvýšené požadavky kladeny i na žáky, kdy si uvědomovali, že kázeňské problémy mohou zapříčinit jejich neúspěšnost v přijímacím řízení na střední školy s maturitními obory. Narátorky se často shodovaly, že vztahy se svými žáky měly dobré, což se po roce 1989 výrazně změnilo. S odstupem času pak dochází k závěru, že žáci již nejsou tolik disciplinovaní a ruší jim předem připravené hodiny.

Učitelská profese není jednoduchá. Jsem přesvědčená o tom, že každé ze sledovaných období má své světlé i stinné stránky, kdy ani jedno z nich není úplně ideální. Z mého pohledu k dostatečné transformaci učitelské profese ještě nedošlo, a má před sebou ještě dlouhý a složitý proces, ve kterém se snad podaří najít kompromis ke spokojenosti všem zúčastněným. Školní kultura a prostředí, potažmo celý vzdělávací proces, bude jistě mnohem lepší, pokud učitelky a učitelé budou jednou moct být hrdí na to, že tuto profesi vykonávají.

Zdroje

Vydané prameny

Akční program Komunistické strany Československa přijatý na plenárním zasedání ÚV KSČ dne 5. dubna 1968. Praha: Svoboda, 1968.

Košický vládní program, článek XV. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1984.

Sborník vybraných dokumentů orgánů KSČ k ideologické a ideově výchovné práci. Praha: Svoboda, 1979.

Zpráva o stavu České republiky, přednesená v ČNR Petrem Pithartem v roce 1990. Praha: Lidové noviny, 10. 3. 1990.

Kroniky

Kronika ZŠ Pampeliška do roku 2010. Uložena v soukromé sbírce školy.

Kronika ZŠ Tulipán do roku 1980. Uložena v soukromé sbírce školy.

Rozhovory

Rozhovor s A. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 19. 4. 2021.

Rozhovor s J. S., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

Rozhovor s E. N., vedla B. Hřídlová, Příbram, 16. 4. 2021.

Rozhovor s H. V., vedla B. Hřídlová, Příbram, 15. 4. 2021.

Rozhovor s K. Z., vedla B. Hřídlová, Příbram, 13. 4. 2021.

Rozhovor s L. H., vedla B. Hřídlová, Příbram, 21. 5. 2021.

Rozhovor s B. Š., vedla B. Hřídlová, Příbram, 26. 4. 2021.

Rozhovor s I. O., vedla B. Hřídlová, Příbram, 6. 4. 2021.

Rozhovor s A. M., vedla B. Hřídlová, Příbram, 7. 4. 2021.

Odborná literatura

BÁRTÍK, František. *Tábor Vojna ve světle vzpomínek bývalých vězňů*. Praha: Vyšehrad, 2008.

BEDNÁŘOVÁ, Emílie. *Školský systém v ČSSR*. Praha: Ústav školských informací, 1974.

BOČEK, Karel. *Ani gram uranu okupantům*. Praha: Akropolis 2005.

BOHÁČ, Antonín. *Dějiny školství v Československu 1945-1975*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

CIPRO, Miroslav. *Škola – opora socialismu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

ČÁKA, Jan. *Střední Brdy – krajina neznámá*. Praha: Mladá fronta 2003.

DEVÁTÁ, Markéta a OLŠÁKOVÁ, Doubravka a SOMMER, Vítězslav a DINUŠ, Peter. *Vědní koncepce KSČ a její institucionalizace po roce 1948*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2010.

DOSTÁL, Antonín. *Pedagogické problémy dnešní doby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016.

HRADECKÁ, Vladimíra a KOUDELKA, František. *Kádrová politika a nomenklatura KSČ 1969-1974*. Praha: ÚSD AV, 1998.

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003.

JŮVA, Vladimír. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

KOLÁŘ, Zdeněk a FRÝBOROVÁ Marie. *Formování socialistického učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 1985.

KOTÁSEK, Jiří et al. *Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, MŠMT, 2001.

KOTÁSEK, Jiří. *Učitelské vzdělání: Zprávy ústavu pro učitelské vzdělání na Univerzitě Karlově*. Praha 1966.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky, 2006.

KUČERA, Roman et al. *70 let od zahájení těžby uranu na Příbramsku*. Příbram: DIAMO, s. p., odštěpný závod SUL, 2019.

MATĚJŮ, Petr. *Nerovnosti ve vzdělání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010.

MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.

MIOVSKÝ, Michal. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003.

MÍŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019.

MOŽNÝ, Ivo. *Česká společnost: Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, 2002.

MORKES, František. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích*. Praha: Pedagogické Muzeum J. A. Komenského, 2002.

RÝDL, Karel. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I: (1774-1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2010.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995.

VANĚK, Miroslav. *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2004.

VANĚK, Miroslav a MÜCKE Pavel. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum, 2015.

VELFL, Josef. *Příbram v průběhu staletí*. Příbram: MěÚ Příbram, 1998.

VELFL, Josef. *Památky Příbrami v obrazech*. Příbram: MěÚ Příbram, 2008.

VON MISES, Ludwig. *Lidské jednání: pojednání o ekonomii*. Praha: Liberální institut, 2006, xxvii.

VORLÍČEK, Chrudoš. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha 1996.

VOŠAHLÍK, Arnošt. *Tam, kde skončila válka*. Příbram: Knihovna Jana Drdy, 2006.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úlohy školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Normální život v nenormální době: Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer, 2017.

ZOUNEK, Jiří a ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. *Socialistická základní škola pohledem pamětníků. Sonda do života učitelů v Jihomoravském kraji*. Praha: Wolters Kluwer, 2018.

Sborníky

BALÁŽ, Ondřej (ed.). Požadavky vědeckotechnického pokroku a profil socialistického učitel'a. In: *J. Velikanič, et al., Socialistická škola a učitel' v období vědeckotechnického rozvoja*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975, s. 84-96.

HENDL, Jan (ed.). Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: *Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2005, s. 12.

JEŽEK, Václav (ed.) a kolektiv autorů. *Město Stříbra a slávy starých hornických tradic: sborník na oslavu 750letého trvání horního města Příbram*, NV Příbram 1966, s. 10.

KOPIČKOVÁ, Božena (ed.). *Březové hory – přehled dějiny města*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, s. 140-154.

KUJAL, Bohumír. (ed.) Ředitel školy. In: *Pedagogický slovník. 2. díl, P-Ž*. Praha 1967, s. 114.

POLÁK, Stanislav (ed.). *Historický úvod*. Vlastivědný sborník Podbrdská 11/12, Příbram 1977.

RÝDL, Karel (ed.) *Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989*. In: KALOUS, Jaroslav a VESELÝ, Arnošt. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*, s. 7-22. Praha: Karolinum, 2006.

Učitel'ské noviny. In: Knapík, Jiří a FRANC, Martin. *Průvodce kulturním děním a životním stylem v českých zemích 1948-1967*. Praha: Academia, 2001, 645 s. Šťastné zítřky (Academia), sv. 5.

Periodika a články

DUDEK, Pavel. Žádný skaut, Pionýr! Žádná individualita, SSM! A. *Drda, et al., Příběhy bezpráví – nástroje normalizační moci. Metodická příručka*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2012, s. 239-242.

HAVLÍN, Josef. Splnění úkolů nového školního roku závisí na iniciativě a aktivitě všech učitelů a školských pracovníků. *Učitelské noviny*. 1972, XXII, č. 28.

CHLUP, Ondřej. Poznámky k jednotné škole všeobecně vzdělávací. *Pedagogika*, 6 (6), 653-660, 1956.

KUČEROVÁ, Stanislava. Šťastná šedesátá. *Pedagogická orientace*. 2014, 24 (2), 282-288.

Novela s otazníkem. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 14, 5. 4. 1990, s. 1.

Názor KC OF. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 13, 29. 3. 1990, s. 1.

Officina humanitatis. *Lidové noviny*. 18. 4. 1990, s. 1.

Připojíte se? *Učitelské noviny*. Roč. 92, č. 2, 11. 1. 1990, s. 2.

Učitelé demonstrují. *MF Dnes*. 21. 2. 1991, s. 1.

WALTEROVÁ, Eliška a GREGER, David. Transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny. Srovnávací analýza. *Orbis Scholae*. Praha: Karolinum, 2006, s. 16.

Z tiskovky. *Učitelské noviny*. Roč. 93, č. 29, 7. 9. 1990, s. 2.

Legislativa:

Nařízení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie 2016/679 (GDPR) ze dne 27. dubna 2016, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (Obecné nařízení o ochraně osobních údajů.) [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/gdpr/clanek/co-je-gdpr.aspx>

Usnesení ÚV KSČ *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu*, ze dne 23. dubna 1959 [online]. [Cit. 8.4.2021].

Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=6229&edmc=6229

Usnesení ÚV KSČ *O úkolech dalšího rozvoje školství a výchově mládeže na školách* [online]. [Cit. 12.4.2021]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=9765&edmc=9765

Ústavní zákon č. 62/1978 Sb., Ústavní zákon, kterým se mění článek 24 odstavec 2 Ústavy Československé socialistické republiky [online]. [Cit. 16.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1978-62>

Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>

Zákon č. 31/1953 Sb., o výchově socialistických občanů a jejich přípravě pro praktická povolání.

Zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání z 15. prosince 1960.

Zákon č. 499/2004 Sb., zákon o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-499>

Internetové zdroje

Asociace orální historie. *Etický kodex* [online]. [Cit. 3.4.2021]. Dostupné z: http://www.coha.cz/wp-content/uploads/2019/10/Eticky_kodex-COHA_2019.pdf

Cech příbramských horníků a hutníků. *Historie města Příbram* [online]. [Cit. 26.3.2021]. Dostupné z: <http://www.cechphh.cz/cz/ohlednuti/strucna-historie-mest-pribrami-a-brezovych-hor>

Český statistický úřad. *Charakteristika okresu Příbram* [online]. Poslední změna 4. 2. 2020. [Cit. 23.3.2021]. Dostupné z:

https://www.czso.cz/csu/xs/charakteristika_okresu_pribram

Databáze EU. *Základní školy Příbram* [online]. © 2009-2020 [Cit. 25.3.2021].

Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/zakladni-skola/?kraj=stredocesky&okres=pribram>

Komunistická strana Československa (KSČ). Odhad velikosti členské základny. [online]. [Cit. 14.7.2021]. Dostupné z:

http://www.totalita.cz/vysvetlivky/s_ksc_clen_01.php

KOTÁSEK, Jiří, David GREGER a Ivana PROCHÁZKOVÁ. *Požadavky na školní vzdělávání v České republice: Národní zpráva pro OECD* [online]. [Cit. 8.6.2021].

Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/adminaj/download/b4.pdf>

MŠMT [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>

Osobnosti Příbrami. *Jan Antonín Alis (1732-1801)* [online]. © 2021

[Cit. 26.3.2021]. Dostupné z: <http://osobnosti.pb.cz/jan-antonin-alis/>

Platové tabulky učitelů a pedagogů pro rok 2021 [online]. [Cit. 19.7.2021]. Dostupné z: <https://www.kurzy.cz/platy/platove-tabulky-ucitelu/>

Programové prohlášení vlády z roku 1990 [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z:

<http://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulychvlad/prehled-vlad-cr/1990-1992-cr/petr-pithart/ppv-1990-1992-pithart.pdf>

Průměrná hrubá měsíční mzda zaměstnanců v civilním sektoru národního hospodářství podle ekonomické činnosti (sekce OKEČ) a sfér, 1955 – 1992.

[online]. [Cit. 11.7.2021]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/35067255/1100251539.pdf/afd4b303-aa1d-42f6-a1e8-8bab1b3f58ae?version=1.1>

Svatá hora. *Matice Svatohorská* [online]. © 2009-2020 [Cit. 26.3.2021]. Dostupné z:

<https://svata-hora.cz/o-svate-hore/organizace/>

„Tak pojd' Ondřeji. Viš, proč jsi tady?“ Dělník šel kvůli ,atentátu‘ na sochu Gottwalda na devět let do vězení. [online]. [Cit. 10.7.2021]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/ondrej-stavinoha-socha-klementa-gottwalda-pribram-komunismus_1909031348_dok

Ústava Československé socialistické republiky. Zákon 100/1960 Sb., ze dne 11. července 1960. [online]. [Cit. 20.6.2021]. Dostupné z: https://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1960.html

Zápis 23. schůze ČNR z 6. 3. 1990 [online]. [Cit. 8.6.2021]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/eknih/1986cncr/stenprot/023schuz/s023015.htm>

ŽÁN, František. Kvůli poklesu počtu žáků sloučí základní školy [online]. Poslední změna 20. 7. 2009. [Cit. 23.3.2021]. Dostupné z: https://pribramsky.denik.cz/zpravy_region/pb-fz-skoly.html

Seznam zkratk

ČSM – Československý svaz mládeže

ČSR – Československá republika

GDPR - *General Data Protection Regulation*

KSČ – Komunistická strana Československa

MŠMT – Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OV KSČ – Okresní výbor Komunistické strany Československa

PU – Pedagogická unie

ROH – Revoluční odborové hnutí

RVP – Rámcové vzdělávací programy

SČSP – Svaz česko-sovětského socialistického přátelství

SSM – Svaz socialistické mládeže

ŠVP – Školní vzdělávací program

VŘSR – Velká říjnová socialistická revoluce

VUML – Večerní univerzita marxismu-leninismu

ZŠ – základní škola

