

Muži v systému vzdělávání

Policy paper

Editorky: Iva Šmídová a Hana Maříková

Autorský tým: Iva Šmídová, Hana Maříková, Martin Jára, Tomáš Pavlas, Martin Fafejta, Zdeněk Sloboda, Ivan Vodochodský, Kristýna Pešáková, Lukáš Müller, Michal Pavlíček a Tereza Zvolská

Interní revize a oponentura: Nina Fárová, Lucie Hyblerová

Externě posoudili: Irena Smetáčková, Lucie Viktorinová

Obsah:

1. Úvod

2. Z(ne)výhodnění chlapců ve vzdělávacím systému

3. Muži jako učitelé

4. Závěr

5. Doporučení

6. Příloha: Použité zdroje a odkazy na tematické projekty

1. Úvod

Vzdělávání patří mezi dlouholeté priority všech českých politických reprezentací i jednotlivých politických stran. Zároveň se nedaří systém vzdělávání začít opravdu měnit tak, aby byl koncepční, odpovídal nárokům na vzdělávání v 21. století, byl sociálně spravedlivý - snažil se eliminovat sociální nerovnosti včetně těch genderových (Audit 2017). Současný systém není dobře funkční, se situací se snaží vypořádat především aktéři a aktérky zdola, a to jak jednotliví vyučující či ředitelé a ředitelky škol, tak také sami rodiče žáků a žákyň. V našem textu se zaměřujeme na vzdělávací systém reprezentovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy coby garantem vzdělávacího systému a podporovaného modelu vzdělávání.

Tento text je zamýšlen jako příspěvek do debaty o genderových nerovnostech v českém vzdělávacím systému a je určený všem zainteresovaným stranám, které usilují (anebo by měly usilovat) o zlepšení vzdělávacího systému z perspektivy genderu, v prvé řadě státní správě – MŠMT (dále politické reprezentaci zajímající se o tento problém, širší odborné veřejnosti, tvůrcům a tvůrkyním vzdělávacích politik, zřizovatelům škol, neziskovým organizacím apod.). Předkládaný text se zaměřuje na některé z genderových nerovností, které se ve větší míře dotýkají právě mužské populace. Věnuje pozornost jednak vzdělávacím šancím chlapců v rámci vzdělávacího systému v ČR, jednak možnostem uplatnění mužů coby pedagogů v něm. V závěru jsou formulována doporučení k možné eliminaci nastíněných problémů.

Na souvislosti genderu a vzdělávání můžeme nahlížet z řady perspektiv. Škola je spolu s rodinou klíčovou sociální institucí, v níž dochází k socializaci, osvojování si norem a očekávaných rolí ve společnosti. Kurikulum má proto velký vliv i na to, jak učí žáky a žákyně znát a pracovat se svým mužstvím a ženstvím – kdy gender může hrát či hraje roli a kdy chování a výkon ve škole zůstává na genderu nezávislý. To zahrnuje samozřejmě i obsah učiva v jednotlivých předmětech a způsoby práce se třídou, jež by si zasloužily samostatnou pozornost – vzhledem k zaměření a rozsahu tohoto textu zde nicméně alespoň

odkážeme na analýzy anebo metodiky i k této perspektivě.¹ Druhou důležitou perspektivu, vedle role genderu z pohledu žáků a žákyň a vzdělávacích osnov, tvoří pohled na školu jako pracovní organizaci na trhu práce, která spadá do silně feminizovaného segmentu péče a služeb, zejména pokud jde o nižší vzdělávací stupně (mateřské a základní školy). Těmto dvěma perspektivám věnujeme následující stránky.

Hledat viníka za feminizaci školství by bylo zjednodušující.² Jeho dnes prezentované zápory jsou zároveň opřeny o rozdělení očekávaných genderových rolí ve společnosti, podle kterých ženám přináležejí péče, dlouhodobá starost o výchovu apod. Současný vzdělávací systém je tak jen nositelem nezamýšlených důsledků takového přístupu spolu s nízkou prestiží i ohodnocením této nesmírně náročné, ale i zodpovědné práce. O feminizovaném školství se standardně píše jako o apriorním problému. Předpokládá se, že nedostatek mužů ve školství negativně ovlivňuje úroveň vzdělávání. Vysoká genderová horizontální segregace ve školství má jistě určité problematické a negativní souvislosti a důsledky. Než je však začneme analyzovat, měli bychom si položit otázku, proč stejnou kritickou pozornost, s jakou poukazujeme na feminizaci vzdělávání (nebo zdravotnictví či sociální práce), nevěnujeme oborům, v nichž je výrazná převaha mužů? V případě politické reprezentace (parlament, vláda, kraje, ...) není nízká reprezentace žen pokládána za výrazný problém vyžadující řešení například pomocí dočasných kvót, právě naopak. Na tuto nerovnováhu a problémy, které s sebou nevyvážené kolektivy přinášejí, upozorňují sociální vědy a dlouhodobě zejména také feministické badatelky. Jedná se o legitimní hlas ve veřejné debatě, který je však v českém prostředí poněkud opomíjený.

Stávající stav vzdělávacího systému není z mnoha hledisek³ včetně genderového zcela optimální. Změnit jej je přitom žádoucí pro všechny aktéry, žáky, žákyň i vyučující. Školní prostředí by mělo dávat větší šanci jedincům aktivním, ale zároveň nezávislým a kreativním, kteří mohou být z hlediska tradičního školského systému vnímáni jako neukáznění či těžko říditelní – to se týká nejen žáků a žákyň, ale i vyučujících. Jde o jevy, na které dlouhodobě upozorňují jak neziskové organizace, tak rodičovské iniciativy nebo kritické sociální vědy, například sociologie nebo genderová studia. Zatímco v konvenčním přístupu (státu i řady výzkumů) reflexe této situace chybí.

Praxe v jednotlivých školách či krajích se v lecčems liší a paušalizace celého systému na uniformní tlak k „normálnosti“ může být zavádějící. Z hlediska perspektivy genderové analýzy je důležité zaměřit se nejen na konvenční obraz zlobivých kluků a poslušných děvčátek, ale jak na selhávající holky a kluky, tak na premianty a premiantky, tedy na kreativní a nezávislé žačky i žáky a reflektovat přitom, že v obou skupinách – mezi nejsilnějšími i nejslabšími – dominují chlapi.

¹ Viz např. *Ružový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich důsledky* (Cviková a Juráňová, (2003). *Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic* (Valdrová Decarli, Smetáčková a Knotková, 2004), *Doporučené otázky. Genderová analýza vybraných učebnic (ve vztahu k volbě povolání)* (Lojková, 2015).

² Viz např. „*Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání.*“ (Fárová, 2018).

³ Viz např. *Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti* (2017), kapitola 9 *Genderová rovnost ve školství*, in *Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice v roce 2015* (2015), *Vládní strategie pro rovnost žen a mužů v České republice na léta 2014 – 2020* (2014).

2. Z(ne)výhodnění chlapců ve vzdělávacím systému

Problém chlapců, kteří se hůře učí, končí s nižším dosaženým vzděláním nebo mají obecně problém ve srovnávacích vědomostních testech, tvoří dnes již známý obraz nedostatků (nejen) českého standardního vzdělávacího systému. Bezesporu je „problémovost“ chlapců závažnou překážkou na cestě ke vzdělání, které má překlenout a srovnávat nerovnosti. Je přitom zajímavé věnovat pozornost tomu, jaké příčiny jsou uváděny jako klíčové bariéry, ale i opory pro chlapce ve vzdělávacím systému. Systém vzdělávání je tak nutné analyzovat kriticky pohledem zaměřeným na vysvětlení v něm fungujících genderových vztahů či vzorců.

Problematiku znevýhodnění chlapců v rámci školního vzdělávání je třeba interpretovat v širších souvislostech, v kontextu genderové nerovnosti obecně a s citlivostí na různost dopadů na odlišné kohorty či skupiny mladých mužů. Chlapce najdeme jednak na špici vzdělanostních výkonů, jednak vypadávají ze vzdělávacího systému dříve a končí s nízkým formálním vzděláním. Existuje také alternativa v podobě „soukromých“ škol, která již zdaleka není marginální, chlapci tak nemusejí „vypadnout“ ze systému jako takového. I tzv. problémoví chlapci se mohou přesunout ze standardní veřejné školy do nějaké školy alternativní.⁴ Zde hraje výraznou roli iniciativa rodičů, tedy to, zda situaci rodiče chtějí nebo mohou řešit tímto způsobem.

Životní trajektorie dívek a chlapců jsou tak na instituci školy závislé. Standardní škola podporuje do značné míry onu genderovou stereotypnost, nemotivuje a nevede příliš, pokud vůbec, mladé lidi k překračování konvenčních genderových hranic u studijních předmětů a oborů, ani při výběru budoucího povolání. Chlapci pak z toho jako souhrnná kategorie významně těží (minimálně prozatím), například když jsou jako vyučení řemeslníci placeni „zlatem.“ Jinými slovy to znamená, že „znevýhodnění“ části chlapců v rámci vzdělávacího systému neznamena nutně jejich horší postavení na trhu práce, resp. nízké finanční ohodnocení jejich práce. V leckterých feminizovaných oborech jako je učitelství, zdravotnictví, sociální práce, je naopak potřeba mnohdy nejen maturita, ale i ukončené VŠ vzdělání apod.⁵ Vzdělanostním požadavkům na tato potřebná a náročná povolání zpravidla neodpovídá jejich mzdové ohodnocení.⁶

Ve veřejných debatách i některých návrzích politik se setkáme s postoji, jak chlapcům chybějí ve feminizovaném školství mužské vzory nebo jak zejména pedagožky protežují jednání blízké jejich, tedy ženské, genderové roli – poslušnost, píli, pečlivost nebo disciplínu. V médiích nedávno prezentovaný výzkum⁷ České školní inspekce (ČŠI)⁸ poukázal na to, že výkon dívek je vyučujícími nadhodnocován v češtině, u chlapců zase v matematice. Tento genderově stereotypní přístup k žactvu ze strany vyučujících se promítá i do jednání v dalších oblastech.

⁴ Podíl chlapců v soukromých školách je vyšší (54,9 %) než ve školách veřejných (51,4 %). Viz *Vývojová ročenka školství 2007/08 – 2017/18*, oddíl Základní vzdělávání, vývoj základních škol.

⁵ Například výstupy analýz v knize *S genderem na trh* (Jarkovská, Lišková, Šmídová, 2010).

⁶ Viz Rozdíly v odměňování žen a mužů v ČR: pracoviště, zaměstnání, stejná práce a rozklad faktorů. (Křížková et al. 2018).

⁷ Zpráva ČTK z 1. 12. 2017. Více zde: https://zpravy.idnes.cz/znamky-pohlavi-deti-ceska-skolni-inspekce-fgy-domaci.aspx?c=A171201_160641_domaci_nub.

⁸ Výběrové zjišťování výsledků... (2017). Výzkum ČŠI lze oprávněně problematizovat, neboť školní známky se porovnávají s údajně „nezávislými“ testy, které slouží jako „kotva“, resp. „objektivní měřítko“, aniž by ale byla prověřena jejich genderová neutralita. Genderově stereotypizující přístup vyučujících k žactvu pak prokázaly některé kvalitativní výzkumy, viz např. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy* (Jarkovská, 2013).

Podle genderově konvenčního přístupu pak chlapci nemají v rámci školy dostatek dospělých mužských vzorů, které by je pozitivně inspirovaly a které by byly jejich rolovým modelem. Školní prostředí v této optice preferuje a oceňuje hodnoty a vzorce chování, které si již v rámci primární socializace ve větší míře osvojují dívky, jde o poslušnost zaměřovanou za píli a pečlivost; tento soubor vlastností je ve školním prostředí vnímán jako větší zodpovědnost. To je spojeno i s úkoly, které děti dostávají, a způsobem, jak je mají vykonávat – ukázněně, vsedě, v lavici. Mohlo by se zdát, že lpění na tradičním uniformním modelu více vyhovuje části žactva (častěji dívkám), ve výsledku však také řadě nevyhovuje a škodí (častěji chlapcům).

Další pozornost je třeba věnovat tomu, zda a jak případně problematizovat koedukaci, smíšené kolektivy, nebo naopak dynamiku chlapeckých (ale také dívčích) skupin, které přispívají jak k narovnání, tak k prohloubení genderových rozdílů.⁹ Velkým tématem volnočasových aktivit je specifická předmětů a kroužků „pro kluky“ a „pro holky“, v chlapeckých kolektivech pak jedná vítaná možnost ventilovat agresi a fyzicky se vybit, jedná leckdy získat zárodky sexistického přístupu k ženám nebo privilegia genderově vyhrazených „mužských klubů“. Důležité je interpretovat tato konkrétní prostředí právě s poukazem na převládající postoje společnosti k otázkám genderové rovnosti a citlivě s nimi pracovat.

Výzkumy z českého prostředí zároveň naznačují, že vyšší míra tolerance přestupků u chlapců spolu s vyšší mírou svobody či menší kontroly (menším dozorem) ovlivní i volbu středoškolského a následného vzdělání či profesní dráhy.¹⁰ Zde se nejpozději zakládá na genderované životní dráhy mladých mužů a žen. V knize s *Genderem na trh* autorky popisují genderovou osu rozhodování v rodinách o dalším vzdělání patnáctiletých. Obecně pro budoucí povolání chlapců hraje důležitou roli finanční lukrativnost povolání s ohledem na stereotypně vnímanou roli muže coby hlavního živitele rodiny. Zatímco v rodinách dívek hrálo roli i to, aby svou budoucí práci mohly skloubit s péčí a mateřstvím. Rodiče dívek tematizovaly i fakt, že je nechtějí příliš brzy pustit z dohledu dále od bydliště. Moment odlišné míry kontroly a dozoru nad trávením času chlapců a dívek odráží dvojitý metr, kterým naše společnost měří volnost, svobodu a dozor nad dorůstající generací a jejich předjímanými společenskými rolemi. Prvky takového jednání najdeme nejen u rodičů, ale i u vyučujících (často také rodičů) uvnitř školních zdí.

Ukazuje se tak, že faktory, které ovlivňují další životní trajektorie chlapců a dívek, jsou tedy jednak závislé na rámcových vzdělávacích programech, stereotypním obsahu učebnic, organizaci školní každodennosti¹¹ nebo nepoměru žen a mužů mezi vyučujícími. (Němčině nezbyvá zde prostor posoudit, jak učitelé a učitelky ve výuce pracují zejména se stereotypním obsahem ani jak je hodnocena kvalita vyučování z hlediska reprodukce nebo naopak nabourávání genderových předsudků). Zároveň další životní trajektorie chlapců a dívek závisí také na širším kulturním a sociálním prostředí dětí. Tedy na vzorcích očekávaných genderových rolí, se kterými se setkávají v nejrůznějších životních prostředích (např. v rodině, v dalším neformálním vzdělávání jako jsou zájmové a organizované

⁹ Typickými předměty, kde jsou odděleny dívky a chlapci, je u nás tělesná výchova. V jiných zemích s koedukovaným školstvím to však mohou být například hodiny matematiky. Zatímco v prvním případě jde o posílení zvyku oddělovat ženskou a mužskou tělesnost (pravděpodobně i s poukazem k sexualitě); ve druhém zmizí možnost odkazovat k genderovým konvencím typu „kdo je ve třídě nejlepší v matematice“ a podle genderové osy mizí ostych a bariéra ptát se (před ostatními), když dítě tématu nerozumí.

¹⁰ S *genderem na trh* (Jarkovská, Lišková a Šmídová, 2010).

¹¹ Nezbyvá prostor posoudit, jak s nimi ve výuce učitelé/ky pracují, ani jak je hodnocena kvalita vyučování z hlediska reprodukce nebo naopak nabourávání genderových předsudků.

volnočasové aktivity). Samostatnou pozornost by si zasloužila témata výhod a nevýhod výhradně chlapeckých kolektivů nebo koedukace. Škola by však měla různá očekávání vůči chlapcům a dívkám reflektovat a naučit je s nimi s odstupem pracovat.¹²

Na nutnost věnovat pozornost genderově citlivému vzdělávání v rámci našeho vzdělávacího systému upozorňují některé neziskové organizace. Například organizace **NESEHNUTÍ**, která podnítila vznik facebookové skupiny Rodiče za genderově citlivé vzdělávání, již od roku 2001 realizuje k této problematice workshopy na středních a základních školách, každoročně organizuje soutěž Genderiáda, o nejlepší středoškolskou práci na téma rovnosti žen a mužů, a zaměřuje se rovněž na tvorbu genderově citlivých materiálů pro předškolní děti.

Pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách vydala organizace **Otevřená společnost, o. p. s.** sadu příruček *Gender ve škole*¹³ s otestovanými typy aktivit. V on-line knihovně této organizace lze pak nalézt další publikace k tématu gender a vzdělávání.¹⁴

Cílem projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi realizovaného organizací **Žába na prameni** bylo nejen vzbudit zájem učitelů a učitelek o genderovou tematiku a problematiku rovných příležitostí, ale také společné nalézání cest, jak zavádět genderově senzitivní výuku do škol. V rámci projektu byla vydána příručka *Genderově citlivá výchova: Kde začít?*¹⁵

Intenzivnější pozornost genderové problematice začíná být postupně věnovaná také na MŠMT. Od roku 2017 po dobu tří let se na tomto ministerstvu realizuje projekt *Genderová rovnost na MŠMT*, který vznikl ve spolupráci s expertkami na oblast genderu ve školství a vzdělávání. Aktivity projektu jsou orientovány dovnitř ministerstva na rozvoj znalostí a práce s principem genderové rovnosti v celém systému školství a vzdělávání a zasahují tak do práce České školní inspekce, Národního ústavu pro vzdělávání, Českého olympijského výboru apod. Například NÚV v roce 2017 provedl genderovou analýzu rámcových vzdělávacích programů a uspořádal pro vyučující on-line seminář „Genderová rovnost – volba povolání podle schopností a nadání, nikoliv podle předsudků“, zaměřující se na nestereotypní volbu povolání. V rámci tohoto projektu se také prohlubuje spolupráce s některými neziskovými organizacemi. V uplynulém roce MŠMT ve spolupráci s NESEHNUTÍ Brno uspořádalo mezinárodní konferenci na témata genderově citlivého vzdělávání.

3. Muži jako učitelé

V mateřských školách tvořili muži ve školním roce 2015/2016 jen 0,5 % mezi pedagogy a pedagožkami, ale 1,2 % mezi řídicími pracovníky a pracovníci. Na základních školách

¹² Zde narážíme na konvenční debaty v chlapeckých šatnách nebo při sportovním klání v hodinách, v nichž mohou být reprodukovány sexistické a homofobní poznámky a vidění světa, pokud nejsou vyučujícím/trenérem usměrňovány. Nebo naopak zvýšenou fyzickou aktivitou dojde k řízenému (školou koordinovanému) vybití nahromaděné energie, kterou jinak chlapci v běžném vyučování jen obtížně ventilují. Jinou kategorií by byly výzvy zapojit se do odpoledních kroužků např. typicky IT techniky nebo školního pěveckého sboru se snahou motivovat k propočně smíšeným skupinám.

¹³ *Gender ve škole* (Smetáčková ed., 2006). Publikace byla vydána v rámci projektu „Zavádění konceptu gender do pedagogické praxe: Gender ve škole“.

¹⁴ Více viz <http://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna#prosazovani-genderove-rovnosti>

¹⁵ *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* (Babanová a Miškolci eds., 2007).

pak vyučovalo 1,5 % mužů, v řídicí pozici jich bylo 34,4 %. Zároveň platí, že mzdové či platové ohodnocení mužů v řídicí pozici je v průměru vždy vyšší, než je tomu u žen.¹⁶

Nízké početní zastoupení mužů na základních, případně středních školách, je veřejností v ČR vnímáno a někdy prezentováno jako problém, zatímco téměř nulové zastoupení mužů na nejnižších stupních škol nebývá až na výjimky zpochybňováno. Svou roli v tom sehrává představa o povaze pedagogické práce s různě starými dětmi vzhledem k genderu osoby, která se dětem věnuje v rámci svého povolání (více viz níže).

Poptávka (zejména ze strany veřejnosti) po mužích coby vyučujících explicitně v základním školství není vždy nutně provázána s určitými kvalifikačními nároky na ně, resp. s požadavky na určité schopnosti a dovednosti pedagogického pracovníka (speciálně genderovou senzitivitu). V této souvislosti je možné se setkat se značně zjednodušujícím předpokladem, kdy mužství je chápáno jako záruka pedagogických dovedností neboli být mužem rovná se (automaticky) být dobrým učitelem, pedagogem. V této optice pak nedostatek mužů zejména v základním školství negativně ovlivňuje úroveň vzdělávání.

Příčin nízkého početního zastoupení mužů na nižších úrovních vzdělávacího systému je řada. Promítá se do nich vyšší míra genderového konzervatismu České republiky v porovnání se západoevropskými zeměmi. Zatímco role ženy je u nás primárně spojována s mateřstvím a péčí, role muže s živitelstvím, které má být naplňováno prostřednictvím výkonu dostatečně finančně ohodnoceného povolání či profese. Genderově stereotypní vnímání role ženy a muže pak směřuje dívky a chlapce do jiných oborů vzdělávání, a tedy i jiných konkrétních povolání a profesí.

Profese vyučující/ho v mateřské nebo základní škole je tak stále *konotována žensky*. Učit v (mateřské a základní) škole je i nadále často vnímáno jako „ženská práce“¹⁷ a ženy jsou chápány jako ty, které jsou lépe vybaveny pro péči o dítě a jeho vzdělávání v určitém věku.¹⁸ To vytváří určitou kulturní bariéru pro vstup mužů do této profese na nižších stupních vzdělávacího systému. Vzdělávání starších dětí a mládeže je zase spojováno s důrazem na instrumentální předávání informací a asociováno s maskulinitou a muži.

Zároveň ale platí, že muži, kteří vykonávají pedagogickou profesi, většinou převažují v jiných oblastech a pozicích vzdělávacího systému (ve výše postavených pozicích/oblastech s vyšší prestiží a celkově i vyššími mzdami či platy) a dosahují na všech stupních vzdělávacího systému v průměru vyšších výdělků¹⁹. To je projevem nejen horizontální a vertikální segregace, tedy genderového znevýhodnění, ale také genderové diskriminace. Řadoví učitelé jsou totiž na stejné pracovní pozici při stejné délce praxe leckdy lépe placeni než jejich kolegyně.²⁰

Určité elitní postavení mužů ve školství souvisí se stávajícím genderovým uspořádáním, především s konstrukcí určitého typu maskulinity (a feminity).²¹ Muži v profesi učitele považují nezřídka sebe sami za výjimečné muže, protože se rozhodli překonat společenskou bariéru a vstoupit do povolání, které není typické pro muže. Svou maskulinitu sice konstruují v opozici ke konvenční představě mužské soutěživosti a karierního vzestupu (např. odmítáním konvenčního standardu úspěchu, kdy muž naplňuje roli výhradního živitele), zároveň ji však nově produkují a ve svém důsledku z ní nevědomky těží. Ustanovují totiž

¹⁶ *Zaostřeno na ženy a muže* (2016).

¹⁷ *Postavení žen na trhu práce* (Čermáková, 1997).

¹⁸ *Old lessons the V4 education systems should unlearn* (Smetáčková, 2016).

¹⁹ *Zaostřeno na ženy a muže* (2016).

²⁰ *Analýza odměňování žen a mužů ve školství Jak vzniká odlišnost v platech učitelů a učitelů?* (Pavlík a Smetáčková, 2006).

²¹ *Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí* (Fárová, 2015).

profesi učitele jako výjimečnou a hodnotnější vzhledem k mužům v jiných profesích a ženám v téže profesi a získávají při výkonu profese oproti ženám určité výhody. Dokladem toho je fungování jak skleněného výtahu (tj. strukturální zvýhodnění, které mužům umožňuje rychlejší kariérní růst i vyšší mzdy, čímž získávají faktickou, nejen symbolickou moc), tak získání určitých privilegií na úkor žen. Například nemusejí vykonávat administrativní práce, které pak ženy dělají i za ně.²²

Zároveň ale platí, že benefity, výtahy a privilegia (patriarchální dividenda) „přicházejí“ k mužům-učitelům, třebaže o to někteří nestojí (kdy např. chtějí zůstat v kontaktní výuce a nebýt v manažerské/ředitelské pozici). „Nastavení systému“ spolu s reálným chováním ostatních aktérů, resp. akterek, je ale nakonec „donutí“ řídicí pozici obsadit. Spíše jen výjimečně / individuálně muži překonávají kulturní normu „mužského vedení - řízení“, nestojí o skleněný výtah k moci a kladou důraz na jiné (než typicky maskulinní) hodnoty (např. na čas strávený s blízkými apod.)²³

Nicméně přetrvávající elitní status mužů ve školství je spojen s jejich symbolickou i faktickou mocí. Bariéry, se kterými se muži setkávají při vstupu do učitelské profese, zejména na jejich nižších stupních (jako např. zpochybňování jejich „pravé“ maskulinity, sexuality apod.), bývají časem obvykle transformovány do benefitů jak pro konkrétního jednotlivce, tak i pro celou skupinu, kdy mimo jiné dochází i k upřednostňování přijetí mužů do feminizovaného povolání (viz „samovolná“ pozitivní diskriminace mužů). Fungují zde tedy jakési „neformální kvóty“ a skleněný výtah, který muže vynáší do vyšších pozic.²⁴

Právě uvedené mechanismy odkazují k jevu popisovanému jako tokenismus,²⁵ kdy se jedinec tává zástupcem (symbolem-tokenem) minoritní skupiny (typicky žen) v rámci majority (mužů).²⁶ Pro muže v učitelské profesi ale tokenismus vytváří specifické situace, typické pro genderově nerovný systém. Muži ve školství totiž nezažívají analogicky to, co ženy v mužském prostředí. Mnohdy postupují na vyšší pracovní pozice, i když neodvádějí vždy adekvátní pracovní výkon (viz skleněný výtah). Zdá se tedy, že vysoké společenské oceňování maskulinity má v praxi o dost vyšší váhu než důsledky, které jinak plynou „tokenům“ v menšinové pozici. Být zástupcem kategorie „muži“ a symbolem nedostatkové a oceňované maskulinity ve většinově ženských školních kolektivech tedy znamená radikálně jinou situaci, než jakou zažívá ojedinelá žena v mužském prostředí.

Podle některých odborníků (a odbornic)²⁷ problém nižšího zastoupení mužů ve školství nespočívá v tom, že by žákům chyběl mužský vzor, nebo v tom, že žactvo vnímá jako důležité pohlaví učitele, ale v nerovnoměrnosti zastoupení mužů a žen ve vzdělávání, což jde proti principům rovnosti, které školy mají podporovat. Pohledy na to, co je příčinou nízkého zastoupení mužů a žen ve školství, se nicméně různí. Zatímco jedni označují za tuto příčinu kulturní rámování učitelské profese, jiní kladou důraz na konkrétní příčiny jako nízké mzdy, nízká prestiž a fyzický kontakt s dětmi. Od toho se pak odvíjejí návrhy řešení.

²² Ibid.

²³ Ibid.

²⁴ Proti stejným postupům v jiných odvětvích, kde muži dominují a ženy scházejí, se naopak vedou odmítavé debaty.

²⁵ *Men and Women of the Corporation* (Kanter, 1997).

²⁶ Na tokeny (ženy) se v rámci majoritní skupiny (mužů) přikládají měřítka a zachází se s nimi tak, jako kdyby jejich individuální jednání reprezentovalo všechny z oné „druhé“ kategorie. Ze strany dominantní skupiny jsou na tokeny uplatňována výrazně přísnější měřítka kontroly, je na ně vyvíjen větší nátlak, aby byli úspěšní, což vytváří stresové pracovní prostředí. Většina má tendenci zveličovat rozdíly mezi sebou a menšinou, čímž představitelé menšiny sklouzávají do role outsiderů. Jsou například vylučováni z formálních i neformálních sítí (např. důležité porady nebo návštěva hospody apod.), čelí vyššímu riziku propuštění apod.

²⁷ *The Status of Male Teachers in Public Education Today* (Johnson, 2008).

Problematika nízkého zastoupení mužů ve školství je dlouhodobě řešena spíše zdola, tato reforma přichází z iniciativ rodičů, kteří sami organizují anebo se významně podílejí na organizování tzv. alternativního školství (viz např. školky či školy typu Montessori, Waldorfská škola, Zdravá škola, Dobrá škola, Daltonská škola, Lesní/přírodní škola, Začít spolu, Domácí vzdělávání apod.). Nezastupitelná je zde i role organizací neziskového sektoru, viz například organizace Liga otevřených mužů (LOM), Otevřená společnost, NESEHNUTÍ, Žába na prameni aj. Rodičovské iniciativy i neziskové organizace přitom vycházejí z předpokladu, že nerovnoměrné zastoupení žen a mužů v učitelské profesi dlouhodobě nevyřeší jen plošné zvýšení platů v oboru (což je jedním z argumentů MŠMT ČR). Důležitá je podle nich také změna pohledu odborné, rodičovské a laické veřejnosti na muže coby nositele pečující role a specificky pak i profese, stejně jako reprezentanta určitého typu maskulinity

V roce 2009 MŠMT ČR uspořádalo ve spolupráci s LOMem konferenci Muži do škol. Doposud se tak jedná o jedinou akci, na které MŠMT spolupracovala a která se tímto tématem hlouběji zabývala. Zaměřena byla zejména na angažování mužů v mateřských školách – a sdílení příkladů dobré praxe ze zahraničí. I v současné době LOM nabízí poradenský program pro školy a školky, s cílem podpořit tyto instituce ve strategiích a snahách o větší zapojení mužů z komunity.

4. Závěr

Tento text zdaleka nemohl obsáhnout šíři problematiky genderu a vzdělání ve vztahu k mužům a mužstvím. Stručně jsme se pokusili zarámovat alespoň dvě komplexní oblasti, které vnímáme jako odrazový můstek snahy vysvětlit a porozumět tomu, co se ve vzdělávacím procesu děje a přitom má vážné dopady na genderové vztahy a jejich reprodukci v nezdravé genderově stereotypní podobě. Zaměřili jsme se na chlapce/žáky ve vzdělávacím procesu a na muže jako učitele v konvenčním českém systému vzdělávání na státních školách.

Genderová slepota, reprodukce genderových stereotypů ve výchově a vzdělávání (v přístupu k žactvu, v obsahu učiva apod.), stejně jako v personálním obsazování učitelských pozic (spolu s rámováním vhodnosti učitelství pro ženy a muže a hodnocením učitelských schopností a dovedností vyučujících podle jejich genderu apod.) se podílejí na konzervaci určité organizace a fungování vztahů mezi chlapci/muži a dívkami/ženami (přesahujícími rámec školství). Špatné školní výsledky chlapců totiž nevedou nutně k horšímu (méně finančně honorovanému a méně prestižnímu) uplatnění na trhu práce a pro muže v učitelské profesi funguje skleněný výtah a trend lepšího odměňování, stejně jako tolerance menší pracovní disciplíny. Běžná je horizontální i vertikální segmentace žen a mužů dle typu školy. Naproti tomu panuje předsudečná opatrnost k tělesné blízkosti učitele (muže) a žactva (přítomna je homofobie, strach ze sexuálního zneužití), zde se měří ženám i mužům v profesi rozdílným metrem.

Stávající uspořádání genderových vztahů mezi chlapci/muži a dívkami/ženami ve školství vypovídá o tom, že mužství (maskulinita) je nadřazeno ženství (feminitě) a je běžně oceňováno výše než feminita. S tím souvisí i pojetí mužství a ženství jako opozit a vytváření normy „vhodného“ a „nevhodného“, „tolerovatelného“ a „netolerovatelného“ apod. chování pro žáky a žákyně, stejně jako pro učitelky a učitele. Tento typ organizace a fungování genderových vztahů ve školství nicméně odporuje základním demokratickým principům v podobě rovných šancí / rovnosti (bez ohledu na pohlaví či jiné charakteristiky),

spravedlnosti a otevřenosti ke změnám. A především zastírá reálné problémy, které s sebou nese otvírání pomyslných nůžek nerovnosti, kdy část chlapců opravdu končí s nízkým formálním vzděláním, zatímco jiní excelují na jeho špici.

Tam, kde chybí genderově citlivá výchova a přístup, zejména na nižších stupních vzdělávacího procesu, řada problémů zdánlivě nemá řešení. Genderová slepota má dopady i na násilné vzorce jednání (šikanu), formuje sebepojetí v oblasti sexuality dívek a chlapců a toho, co je považováno za normální. Dobře fungující vzdělávací systém má svými demokratickými principy omezovat reprodukci různých typů nerovností – třídních, kulturních, genderových, národnostních a etnických, měl by vytvářet inkluzivní prostředí pro jedince zdravotně či jinak znevýhodněné anebo marginalizované.

Školství by mělo rozvíjet také vlastnosti, které má konvenční škola, jak ji známe, tendence spíše potlačovat. Jde o aktivitu, nezávislost či odvalu. K nim jsou (také v genderově konvenční výchově) od narození vedeni častěji chlapci než dívky. Pestrý, inkluzivní přístup, který zohlední složitější strukturu nerovností, způsoby marginalizace i specifické problémy určitých skupin, v důsledku povede ke zkvalitnění školského a vzdělávacího systému jako takového, neboť se posune důraz od memorování ke kritickému myšlení – ku prospěchu chlapců i dívek.

Znevýhodnění chlapců nebo dívek ve vzdělávání, genderově citlivá výchova a vzdělávání i rovné šance v následném uplatnění mužů a žen na trhu práce, a to i specificky v učitelství jako profesi, představuje komplexní problematiku, a proto její řešení vyžaduje také komplexní přístup. V důsledku by mělo jít o přístup intersekcionalní; takový, který vedle pozornosti zaměřené na genderové vztahy vezme v potaz i vliv dalších sociálních faktorů, které se podílejí na reprodukci nerovností – barva pleti, mateřský jazyk, socio-ekonomické zázemí, zdravotní stav, případně sexualita, zkušenost s násilím nebo jiné. Analýzy, které by rozpracovávaly komplexní vlivy více proměnných, jsou v prostředí naší společnosti zatím spíše ojedinělé.²⁸ Do budoucna by ale tato problematika měla představovat jeden z hlavních směrů bádání a analýz z oblasti školství v ČR.

Na některé z těchto problémů se již snaží Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy poukázat a reagovat. Nestačí přitom proklamativně apelovat na nutnost zvýšit zastoupení mužů ve školství, nebo se spoléhat na to, že případné plošné zvýšení platů bude představovat hlavní řešení. V textu jsme ukázali, že důležitá je kvalita výuky, citlivý přístup a principy vzdělávacího procesu, který kriticky pracuje se stávajícím genderovým řádem. Ten funguje pro muže a ženy odlišně, jak naznačil příklad tokenismu, nebo v odlišných mírách sociální tolerance fyzické blízkosti vyučujících a žáků nebo žákyň.

Obě představené oblasti problémů vyžadují změnu optiky – jinou filozofii přístupu k fungování školského systému, vyjasnění si jeho cílů, hodnot a principů. Třebaže „škola“ představuje konzervativní instituci – má tendenci reprodukovat vžitě kulturní představy a z nich vyplývající nerovnosti,²⁹ nelze ve společnosti usilující o demokracii rezignovat na snahy formovat vzdělávací systém tak, aby byl demokratický, inkluzivní a otevřený změnám. Mělo by jít o oboustranně učící partnerský proces s jasně nastavenými mantinely.

²⁸ *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti* (Jarkovská et al., 2015)

²⁹ Viz např. *Teorie jednání* (Bourdieu, 1998).

5. Doporučení

Dlouhodobá kulturní změna pohledu na pedagogickou profesi by měla být doprovázena dílčími, vzájemně však provázanými řešeními, která napomáhají narušit genderově stereotypní pohled na muže, ženy, maskulinitu a feminitu (nejen) ve vztahu k dané profesi. Jde o snahu celkově zvýšit prestiž pečovatelských a učitelských profesí s důrazem na narovnání jejich stávající genderové nevyváženosti (jako je nízká míra společenského uznání této práce, neodpovídající finanční ohodnocení - feminizovaného – resortu nebo i nedostatek mužů mezi řadovými zaměstnanci a zaměstnankyněmi v profesi apod.).

Druhou stranu mince tvoří pozornost věnovaná těm, kdo jsou vzděláváni. Odpovídají obsahy učebních materiálů principům demokratického vzdělávání, nereprodukuje jen konvenční normativní obraz genderových vztahů? Je k žákyním a žákům, studentkám a studentům přistupováno bez předsudků? Pozornost věnovaná kategorii genderu zde přitom tvoří jen jednu z os nebo oblastí možné reprodukce nerovností nebo naopak příležitostí, jak sociální nerovnosti ve vzdělávacím procesu pomoci narovnat.

Oba výše nastíněné problémy je nutné řešit za situace, kdy prosazování genderové rovnosti nejen v rámci vzdělávacího systému není v dlouhodobém horizontu považováno za důležitou politickou hodnotu a princip.³⁰ Nicméně je nutné je řešit komplexně v provázanosti na obecnější rovinu utváření a fungování genderového řádu společnosti čili v provázanosti na pochopení problematiky utváření a fungování genderových vztahů a genderových ne/rovností v širší společnosti. Proto také některá navržená doporučení mají obecnější charakter a představují východisko pro operacionalizaci do konkrétnějších opatření.

Níže uvedená doporučení předpokládají důkladně připravené programy a aktivity, vytvořené ve spolupráci s genderovými expertkami a experty, využívající již realizovaných analýz a projektů, stávajícího know-how, ne jen mechanické zařazení kurzů a činností lečjaké úrovně. Důležité je pracovat i se zpětnou vazbou, tedy zjišťovat, zda níže uvedené aktivity v důsledku vedou k větší citlivosti a mění genderové vztahy k větší rovnosti nebo ne. Jde také o to celkově zvýšit prostupnost vzdělávacího systému, otevřít možnosti pozdějšího vstupu do učitelské profese (rekvalifikační kurzy, pedagogické minimum apod.) a zmírnit tak nepřímou diskriminaci pedagogických pracovníků, často právě mužů, kteří se na učitelskou dráhu vydají až později během svých pracovních a životních kariér.

³⁰ *Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice v roce 2015* (Smetáčková ed., 20105).

A) Zvyšovat citlivost k problematice genderu při přípravě na učitelskou profesi a při jejím vykonávání:

- Zavést povinný kurz typu *Úvod do genderových studií* (s důrazem na intersekcionalitu nerovností) pro studující všech pedagogických fakult. A to vedle případných finančních incentív a volitelně podporovaných aktivit na dané téma.
- Nabízet pedagogům a pedagožkám v rámci jejich dalšího vzdělávání kurz *Úvod do genderových studií*, případně další návazné kurzy.
- Zavést povinně do tzv. pedagogického minima genderová témata.

B) Posilovat vnímavost a citlivost k genderu ve výuce na školách:

- Zavést do vzdělávací oblasti Člověk a společnost (zahrnující předmět občanská výchova) na základní a střední škole seznámení se z kritické (genderově nestereotypní) perspektivy s genderovou problematikou.
- Formovat obsah učebních pomůcek, zvláště učebnic, tak, aby podporoval a rozvíjel vědomí genderové rovnosti a stejné hodnoty maskulinity a feminity a nepříspěval k udržování genderových předsudků a stereotypů.
- Organizovat (případně ve spolupráci s organizacemi soukromého či veřejného sektoru) tzv. girls' a boys' days (neboli kariérní den dívek a kariérní den chlapců), jejichž cílem je seznámit dívky a chlapce s obory, v nichž jsou jedni z nich zastoupeni minimálně.
- Monitorovat příklady dobré praxe, jak ve státním, tak soukromém školství, a na základě jejich analýzy formulovat vzdělávací politiky a metodická doporučení.

C) Podporovat a sledovat genderovou rovnost v rámci výkonu učitelské profese na jednotlivých školách (i v celém resortu):

- Podporovat systematicky genderově senzitivní projekty a kampaně zaměřené na podporu zapojení mužů do učitelských a výchovných profesí – např. ve spolupráci s pedagogickými fakultami.³¹ Vytvořit pro tento účel speciální dotační program v rámci státního rozpočtu a oceňovat školy, které se veřejně hlásí k genderově citlivé výchově a vzdělávání.
- Realizovat genderové audity na jednotlivých školách (včetně analýzy způsobů hodnocení zaměstnanců/kyň, kariérního postupu a odměňování).
- Zvyšovat platy ve školství na základě uplatnění principu genderového rozpočtování³² při sestavování státního rozpočtu.

³¹ Příklad ze zahraničí: <https://vimeo.com/81021501> (Men in Childcare - London).

³² Jeho cílem je spravedlivější přerozdělování finančních prostředků z hlediska rovného přístupu žen a mužů k čerpání finančních zdrojů, které společnost vytvořila. V našem případě jde o navyšování finančních prostředků na pracovní sílu (vyučující) v sektoru, který je označován za feminizovaný, resp. u profese, která je dlouhodobě vnímaná jako „ženská“. Více k problematice genderového rozpočtování viz např. Informativní metodika. Rozpočtování z hlediska rovnosti žen a mužů (Foltysová, Michaela, Pavlík, Petr a Simerská, Lenka, 2004).

6. Použité zdroje a odkazy na tematické projekty

Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2017). Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/.../Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2017.pdf.

Babanová, A., Miškolci, J. (2007). *Genderově citlivá výchova: Kde začít?*. Žába na prameni

Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

Cviková, J., Juráňová, J. (2003). *Ružový a modrý svět. Rodové stereotypy a ich důsledky*. Bratislava: Aspekt.

Čermáková, M. (1997). Postavení žen na trhu práce. *Sociologický časopis*, Vol. 33, No. 3: 389-404.

Fárová, N. (2015). Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, Vol. 16, No. 1: 46-56.

Fárová, N. (2018). Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání. *Gender a výzkum / Gender and Research*, Vol. 19, No. 1: 82-104.

Foltysová, M., Pavlík, P., Simerská, L. (2004). *Informativní metodika. Rozpočtování z hlediska rovnosti žen a mužů*. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/962/budget.pdf>.

Jarkovská, L., Lišková, K., Šmídová, I. et al. (2010). *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha a Brno: Sociologické nakladatelství (SLON) a Masarykova univerzita.

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., Suralová, J. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.

Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON); Brno: Masarykova univerzita.

Johnson, S. P. (2008). *The Status of Male Teachers in Public Education Today* [online]. Dostupné z: http://www.menteach.com/files/Status%20of%20Male%20Teachers_021408.pdf

Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic.

Křížková, A., Pospíšilová, K., Maříková, H., Volejníčková Marková, R. (2018). *Rozdíly v odměňování žen a mužů v ČR: pracoviště, zaměstnání, stejná práce a rozklad faktorů*. Praha: MPSV (v tisku).

Lojková, H. (2015). Genderová analýza vybraných učebnic (ve vztahu k volbě povolání). In: Smetáčková, I., Jarkovská, L., Lojková, H. *Podpora genderově ne/stereotypní volby povolání v současných kurikulárních dokumentech*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Pavlík, P., Smetáčková, I. (2006). *Analýza odměňování žen a mužů ve školství Jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost.

Smetáčková, I. (2005). Gender a volba povolání. In: Smetáčková, I., Vlková, K. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předměty občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost.

Smetáčková, I., Jarkovská, L. (2006). Škola jako genderovaný prostor. In: Smetáčková, I., Jarkovská, L. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.

Smetáčková, I., Valdřová, J. (2006). Učivo a učebnice. In: Smetáčková, I., Jarkovská, L. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.

Smetáčková, I. (ed.). (2006). *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Smetáčková, I. ed. (2015). *Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice v roce 2015.*, Praha: Česká ženská lobby.

Smetáčková, I. (2016). *Old lessons the V4 education systems should unlearn* [online]. Dostupné z: <http://visegradrevue.eu/old-lessons-the-v4-education-systems-should-unlearn/>.

Václavíková Helšusová, L. (2007). Co se učí dívky a chlapci? In: Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.

Valdřová Decarli, J., Smetáčková, I., Knotková, B. (2004). *Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic: Doporučené otázky*. Součást projektu Posuzování genderové stereotypnosti učebnic: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Vývojová ročenka školství 2007/08 – 2017/18. (2017). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>.

Zaostřeno na ženy a muže (2016). Praha: Český statistický úřad.

Zpráva ČTK (1.12.2017). Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/znamky-pohlavi-deti-ceska-skolni-inspekce-fgy-domaci.aspx?c=A171201_160641_domaci_nub.

Citované projekty:

Nesehnutí – Genderiáda, Rodiče za genderově citlivé vzdělávání (fb skupina)³³

Otevřená společnost, o.p.s. – Gender ve škole (sada příruček)³⁴

Žába na Praměni – Rovné příležitosti v pedagogické praxi³⁵

MŠMT – Genderová rovnost na MŠMT³⁶

³³ Dále viz < <https://www.genderiada.cz/> >

³⁴ Dále viz < <http://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna/otevrenka/prosazovani-genderove-rovnosti/gender-ve-skole-ucitele.pdf> >

³⁵ Dále viz < <http://www.zabanaprameni.cz/gender/projekty.htm> >

³⁶ Dále viz < <http://www.msmt.cz/ministerstvo/projekt-genderova-rovnost> >