

Vysoká feminizace českého školství

Anna Tůmová

Veřejná a sociální politika FSV UK

Předmět: European Social Policy

Letní semestr 2009

Obsah

1	Úvod.....	- 2 -
2	Vymezení problému.....	- 3 -
2.1	Cíle práce.....	- 4 -
2.2	Výzkumné otázky.....	- 4 -
3	Metody, heuristiky.....	- 5 -
3.1	Rozhovor s klíčovým aktérem (expertem).....	- 5 -
3.2	„Rychlá“ analýza aktérů a jejich rámců.....	- 5 -
3.3	Strom problémů.....	- 6 -
4	Hodnotová východiska.....	- 7 -
4.1	Rovnost pohlaví a genderové stereotypy.....	- 7 -
4.2	Vzdělání jako veřejný zájem.....	- 9 -
5	Teoretická východiska.....	- 10 -
5.1	Kvalita vzdělávání a výchovy.....	- 10 -
5.2	Veřejná politika jako politický proces, Model A-A-A.....	- 12 -
5.2.1	Aktéři.....	- 13 -
5.2.2	Arény.....	- 15 -
5.2.3	Agendy, Agenda setting.....	- 16 -
6	Situace v České republice ve srovnání s jinými zeměmi.....	- 18 -
7	Příčiny feminizace školství.....	- 21 -
8	Důsledky feminizace českých škol.....	- 24 -
9	Možné řešení.....	- 27 -
9.1	Projekt ve Skotsku.....	- 27 -
9.2	Muži do škol – projekt v České republice.....	- 29 -
10	Závěr.....	- 31 -
11	Zdroje.....	- 32 -
12	Přílohy.....	- 35 -

1 Úvod

Téměř každá základní škola se „potýká“ s nedostatkem mužů-učitelů. V nedávné době proběhlo již dlouho očekávané šetření, které sledovalo genderové otázky a věkovou strukturu zaměstnanců ve školství¹. Z jeho výsledků jasně vyplývá, že české školství je výrazně feminizované. „*Termínem 'feminizace' učitelské profese se běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesi skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen: ženy tvoří výraznou většinu. (...) Má se za to, že právě v českém školství se jev feminizace extrémně rozvinul.*“² Největší převahu mají ženy v mateřských a základních školách, ve středním školství je stav vyrovnanější, naopak ve vysokém školství dominují muži.

Dalo by se polemizovat o tom, zda vysoká feminizace českých škol je „skutečně problémem“. Situace na základních školách se „nezhroutlí“, pokud se stav nezmění. Avšak to neznamena, že by celý systém i jednotlivé školy nemohly fungovat efektivněji a lépe, kdyby se situace změnila. Pokud přiznáme, že vysoká feminizace českých škol má neblahé dopady na řadu oblastí, vyvstane otázka, zda není problémem „pouze finančním“.

Cílem mé práce je upozornit na skutečnost, že daný problém je skutečně „problémem“ a jeho ignorování má neblahé důsledky na fungování českých škol i obecně na udržování stereotypů ve společnosti. Vysoká feminizace školství má dopady na žáky, učitele i celou společnost. Chtěla bych poukázat na to, že finanční stránka je sice podstatnou příčinou problému, ovšem zdaleka ne jedinou.

Mým cílem je porovnat míru feminizace v České republice s dalšími evropskými státy. Evropská unie se zavazuje k podporování rovných příležitostí mužů a žen a deklaruje snahu řešit genderovou nevyváženost v jednotlivých odvětvích (prostřednictvím podpory nejrůznějších projektů). O určité řešení v oblasti vzdělávání se pokouší skotský projekt Men in Childcare, jehož cílem je zvýšení počtu učitelů-mužů v mateřských školách³. Tímto projektem se inspiroval i projekt Muži do škol, který byl zahájen v březnu 2009 v České republice. Projekt byl iniciován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a neziskovou organizací Liga otevřených mužů (LOM).

¹ *Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství*, Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007, Ústav pro informace ve vzdělávání, září 2008.

² Průcha, J. *Moderní pedagogika*, Portál, Praha 1997, str. 174-175.

³ Ve své práci se sice soustředím na základní školy, přesto nepokládám tento fakt za nepřekonatelnou překážku, neboť princip je v obou případech podobný. Navíc projekt, který byl zahájen v České republice Muži do škol se inspiroval zmiňovaným projektem ve Skotsku, ale nesoustředí se pouze na mateřské školy, ale na celou oblast školství.

Mým cílem je shrnout oba projekty a pokusit se posoudit, zda je možné uskutečnit projekt zaměřený na zapojení mužů do školství v českém kontextu s podobným úspěchem, jako se to podařilo ve Skotsku. Dále bych chtěla zhodnotit, v čem může být projekt Muži do škol přínosný.

2 Vymezení problému

Definování veřejně-politického problému není jednoduchý proces, neboť na problém je možné pohlížet z různých perspektiv. Dunn⁴ definuje veřejně politické problémy jako „(...) *nerealizované potřeby, hodnoty či příležitosti pro zlepšení, které lze řešit prostřednictvím státních nebo veřejných institucí (public action)*“.

Veřejně-politický problém, který jsem se rozhodla řešit ve své práci, je vysoká feminizace základních škol v České republice. Vysokou feminizaci ve školách lze chápat jednak jako „nerealizovanou potřebu“ (současný stav má negativní důsledky) i jako určitou „příležitost pro zlepšení“, neboť systém by mohl fungovat „lépe“.

European Trade Union Committee for Education (ETUCE)⁵ používá termín feminizace (feminization) k popsání „(...) *fenoménu rozsáhlého vstupování žen do učitelské profese a následným postřehnutelným utrpením ztráty prestiže v této profesi*“⁶, přičemž může mít tři rozdílné významy. Jednak se používá ve statistickém významu „*vyjádření v procentech poměru žen a mužů v dané profesi*“⁷, ve významu vztahujícímu se k „*účinkům a vlivu váhy údajů*“⁸ a ve smyslu vyjádření „*míry vstupování žen do profese*“⁹. Ve této seminární práci se opírám především o údaje o feminizaci v jejím prvním významu.

⁴ Veselý, A. Analýza a vymezení problému in Veselý, A., Nekola, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*, Sociologické nakladatelství, Praha 2007, str. 193.

⁵ Wylie, C. Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-95, New Zealand Council for Educational Research, International Labour Office, Geneva, March 2000 in <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm>, 1.5.2009.

⁶ „(...) *describe the phenomenon of large-scale entry into the teaching profession by women and the subsequent perceived loss of prestige suffered by the profession*“ in tamtéž.

⁷ „*a statistical meaning, used in calculating percentages of men and women in a given profession*“

⁸ „*a meaning related to the effects of the weight of numbers*“ in tamtéž.

⁹ „*rate of access of women into a profession*“ in tamtéž.

2.1 Cíle práce

1. Pokusit se analyzovat příčiny a důsledky problému a dokázat, že „problém je skutečně problémem“.
2. Srovnat situaci s jinými státy Evropy.
3. Shrnout výsledky projektu snažícího se zapojit muže do výchovy a vzdělávání ve Skotsku a pokusit se objasnit, zda je možné podobný projekt uskutečnit i v České republice.
4. Pokusit se analyzovat, v čem může být přínosný projekt Muži do škol.

2.2 Výzkumné otázky

1. Jaké jsou příčiny a důsledky nedostatečného počtu mužů v českém školství (na základních školách)?
2. Jak se liší míra feminizace škol v České republice a jiných státech Evropy?
3. Jak probíhá/probíhal projekt zaměřený na zvýšení počtu mužů ve vzdělávání a výchově ve Skotsku?
4. Je možné podobně úspěšně uskutečnit projekt Muži do škol v České republice?
5. V čem může být projekt Muži do škol přínosný?

3 Metody, heuristiky

Ve své seminární práci jsem používala následující metody a heuristiky: rozhovor s klíčovým aktérem (expertem), „rychlá“ analýza aktérů a jejich rámců a strom problémů.

3.1 Rozhovor s klíčovým aktérem (expertem)

Metoda dotazování je „(...) výzkumný postup, při kterém jsou pomocí pokládání otázek a zaznamenávání odpovědí získávány informace o jedné či více skupinách lidí – o jejich vlastnostech, mínění, postojích nebo předchozích zkušenostech.“¹⁰ Počet možných respondentů je velmi široký, je možné dotazovat experty na danou problematiku, ale i „(...) osoby, které mají praktickou zkušenost s tématem nebo přístup k informacím o vnitřním fungování politiky/organizace.“¹¹

Pro potřeby své seminární práce jsem uskutečnila polostrukturovaný rozhovor s aktérem pohybujícím se v dané problematice, Václavem Šnebergerem, členem vedení Ligy otevřených mužů a odborným garantem programu Muži do škol. Důvodem pro volbu tohoto aktéra byl nedostatek dostupných informací o projektu Muži do škol z důvodu jeho krátkého trvání (projekt se v současné době „rozbíhá“ a konkrétní informace o něm byly omezené). Rozhovor proběhl 14. března 2009, byl nahráván.

3.2 „Rychlá“ analýza aktérů a jejich rámců

Analýza aktérů je ideální metodou pro pochopení odlišných perspektiv jednotlivých aktérů, kteří jsou nějak zainteresovaní do problému, neboť se „(...) snaží identifikovat všechny jednotlivce, skupiny či organizace, kterých se daná politika týká, poznat jejich jednání, záměry a vzájemné vztahy a zhodnotit jejich vliv, zdroje a zájem na realizaci určité politiky.“¹²

Ve své práci provádím pouze „rychlou“ analýzu aktérů v rámci použití modelu A-A-A. Aktéři jsou definováni jako ti, kteří mají zájem na problému, kteří jsou

¹⁰ Nekola, M.; Veselý, A.; Sběr a analýza dat in Veselý, A.; Nekola, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*; Sociologické nakladatelství, Praha 2007, str. 170.

¹¹ Tamtéž, str. 171.

¹² Veselý, A. Analýza a vymezení problému in Veselý, A.; Nekola, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*, Sociologické nakladatelství, Praha 2007, str. 225-226.

problémem nějak postiženi a ti, kteří mají vliv (aktivní či pasivní) na řešení a rozhodování o problému.

Aktéry můžeme rozdělit na primární (jsou problémem přímo ovlivněni) a sekundární (podílejí se na politice, ale přímo je nezasahuje)¹³. V kontextu mé seminární práce jsou primárními aktéry žáci, učitelé, studenti pedagogických škol a školy. Za sekundární aktéry lze považovat MŠMT, odborníky, neziskovou organizaci LOM, pedagogické fakulty a EU.

3.3 Strom problémů

Ve své seminární práci se snažím modelovat možné příčiny a důsledky problému pomocí stromu problémů. „*Strom problémů je univerzální metoda identifikace, prioritizace a vizualizace problémů. (...) Jde o diagram příčin a důsledků, tj. faktorů, které způsobují určitý problém.*“¹⁴ „Kmen“ stromu představuje klíčový problém, v mém případě vysokou míru feminizace v základním školství, „kořeny“ zobrazují příčiny problému a „větve“ stromu představují jeho důsledky. Strom problémů umožňuje graficky znázornit jednotlivé oblasti, které s problémem souvisí.

¹³ Veselý, A. Analýza a vymezení problému in Veselý, A., Nekola, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*, Sociologické nakladatelství, Praha 2007, str. 226-228.

¹⁴ Tamtéž. str. 218.

4 Hodnotová východiska

4.1 Rovnost pohlaví a genderové stereotypy

Listina základních práv a svobod zaručuje základní práva a svobody „(...) všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“¹⁵ Nikdo nesmí být diskriminován v přístupu ke vzdělávání, zaměstnání ani v dalších oblastech života společnosti. „Rovnost mezi ženami a muži je základním právem, stěžejní hodnotou EU a nutnou podmínkou pro dosažení cílů EU jako je růst, zaměstnanost a sociální koheze.“¹⁶

Jedním z bodů Listiny základních práv Evropské unie je stanovisko, že „rovnost žen a mužů musí být zajištěna ve všech oblastech včetně zaměstnání, práce a odměny za práci.“¹⁷ Přičemž ovšem připouští možnost afirmativních akcí ve prospěch jednoho z pohlaví, pokud v některé oblasti je ve výrazné menšině, neboť „(...) zásada rovnosti nebrání zachování nebo přijetí opatření poskytujících zvláštní výhody ve prospěch nedostatečně zastoupeného pohlaví.“¹⁸

Problematikou rovných příležitostí mužů a žen se zabývá i MŠMT (*Priority a postupy MŠMT při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže*). MŠMT se zavazuje v rámci dotační politiky „(...) podporovat projekty prosazující rovné příležitosti pro ženy a muže“¹⁹, dále je cílem zabezpečit, aby docházelo ke spolupráci MŠMT s nestátními, neziskovými organizacemi zabývajícími se rovnými příležitostmi žen a mužů²⁰.

V současné době je pozornost většinou zaměřena na nedostatečné zastoupení žen v určitých oblastech (např. ve vysoké politice), naopak vysoká feminizace některých odvětví není spojována s problematikou a s principem rovnosti pohlaví. Jedním z důvodů je skutečnost, že vysoká feminizace určitých profesí „(...) je jedním z projevů

¹⁵ Listina základních práv a svobod, hlava první, obecná ustanovení, článek 3 in <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>, 24.3.2009.

¹⁶ “Equality between women and men is a fundamental right, a common value of the EU, and a necessary condition for the achievement of the EU objectives of growth, employment and social cohesion.” In <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=418&langId=en>, 20.3.2009.

¹⁷ LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV EVROPSKÉ UNIE (2007/C 303/01), Hlava III, Článek 23, Úřední věstník Evropské unie, 2007.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ *Aktualizované Priority a postupy MŠMT při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže na rok 2008* (usnesení vlády č. 540/2008), MŠMT, Praha 2008 in <http://www.msmt.cz/dokumenty/rovnost-zen-a-muzu>, 1.5.2009, str. 2.

²⁰ Tamtéž, str. 1.

*a zároveň jednou z příčin snižující se prestiže a zhoršování podmínek v daném povolání, včetně finančního ohodnocení.*²¹

Genderové stereotypy jsou pevně zakotveny v každé společnosti. Hašková²² mluví o genderovém kontraktu, na kterém je společnost postavena. Popisuje ho jako soubor vyřčených i nevyslovených pravidel, které ženám a mužům připisují různou práci, zodpovědnost, povinnosti. Důsledkem genderových stereotypů je představa, že ženy a muži mají určité specifické charakteristiky a jsou „předurčeni“ dělat rozdílné činnosti a profese. V první řadě jsou to stereotypy o vlastnostech a schopnostech („*ženy nejsou schopny logicky uvažovat*“, „*muži nejsou schopni postarat se o děti*“²³), stereotypy o přáních, tužbách a aspiracích („*muž na mateřské musí být nešťastný*“²⁴) a stereotypy o zodpovědnosti, povinnostech a o možnostech, které ženy a muži ve společnosti mají.

Genderová problematika bývá často chápána jako „problematika žen“. Je však nutné si uvědomit, že gender není „jenom ženské téma“. Genderové stereotypy mají dopady na muže i na ženy. I když je naše společnost založena na rovnosti mezi pohlavími, funguje na principu zakořeněných představ o rolích mužů a žen. V případě mužů ve školství se setkáváme s řadou stereotypů o jejich schopnostech a motivacích k vykonávání tohoto povolání (a to především v nižších stupních vzdělávání). Jedním ze zažitých stereotypů je představa o „ženě-pečovatelce“ (*žena je citlivější a trpělivější než muž*), což souvisí například s odlišným vnímáním přípustnosti fyzického kontaktu („*Učitelka může obejmout žáka, kantor ne – vypadal by jako pedofil.*“²⁵).

²¹ Smetáčková, I.; Linková, M. Rovnost žen a mužů v resortu MŠMT, včetně problematiky vědy a výzkumu in *Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů*, Gender studies, Praha 2004, str. 84.

²² Janebová, R. Sociální problémy z aspektu gender, Gaudeamus, Hradec Králové, 2006, str. 9-10.

²³ Tamtéž, str. 10.

²⁴ Tamtéž, str. 10.

²⁵ http://web.ilom.cz/downloads/kuly_v_plote.pdf, 25.4. 2009.

4.2 Vzdělání jako veřejný zájem

Vzdělání a vzdělanou společnost lze považovat za veřejný zájem. Definování tohoto pojmu je však obtížné. „*Definice veřejného zájmu se odlišují, někdy jsou dokonce v protikladu. Nepochybně však veřejný zájem odráží dlouhodobé hodnoty společnosti, resp. hodnoty všelidského charakteru*“²⁶. Nelze tedy jednoznačně definovat, co veřejným zájmem je a co jím není, vymezení veřejného zájmu je „*(...) živým sociálním a politickým procesem: v demokratické společnosti konformním s jistými pravidly, jak vést diskuzi o tom, co veřejným zájmem je a co jím už není, jak se na takovém vymezení shodnout a jak veřejný zájem v praxi uplatňovat a chránit.*“²⁷

Veřejný zájem v kontextu vzdělávací politiky lze chápat v jeho nejširším možném smyslu, a to jako zájem fungující společnosti. Vnímáme-li současné demokratické zřízení jako společnost založenou na konsenzu, pak pro tvorbu vzdělávací politiky je ve veřejném zájmu, abychom zajistili efektivní fungování společnosti. Čím bude společnost vzdělanější, tím více bude schopna obstát v konkurenci atd. Vzdělanou společnost a kvalitu vzdělávání lze tedy chápat jako prioritu, o kterou by měla každá společnost usilovat.

Je nutné si uvědomit, že vzdělání nepřinese prospěch pouze jedinci, který vzdělávacím systémem prochází, ale užitek z něj má celá společnost. Vzdělání lze chápat jako individuální zájem jedince, dosažené vyšší vzdělání přináší vyšší příjem, lepší uplatnění na trhu práce a ve společnosti, vyšší status a uznání²⁸. Na druhou stranu lze vzdělání jedince chápat i v kontextu celé společnosti, neboť zaručuje vyšší prosperitu a produktivitu společnosti, rozvoj občanské společnosti a demokracie, vyšší participaci občanů v životě společnosti, ekologickou udržitelnost, sociální soudržnost²⁹.

Můžeme tedy vzdělání chápat jednak jako osobní zájem individuí, kteří mají bezprostřední prospěch z dosaženého vzdělání, tak i jako veřejný zájem celé společnosti, protože čím je společnost vzdělanější, neboli čím jsou vzdělanější jednotliví její členové, tím větší užitek má společnost jako celek. Z tohoto principu je patrné, že veřejný zájem se rýsuje na pozadí individuálních zájmů.

²⁶ Ochrana, F. Veřejný sektor a efektivní rozhodování. Management Press, Praha 2001, str. 204.

²⁷ Potůček, M.; LeLoup, L.T.; Přístupy k veřejné politice in Potůček, M. a kol. *Veřejná politika*, Sociologické nakladatelství, Praha 2005, str. 12.

²⁸ The Definition and Selection of Key Competencies: Executive summary, in <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, 1.4.2009.

²⁹ Tamtéž.

5 Teoretická východiska

5.1 Kvalita vzdělávání a výchovy

V předchozí kapitole jsem popsala důvody, proč je vzdělaná společnost a vzdělání obecně veřejným zájmem. Jedním z podstatných cílů společnosti by měla být snaha o zajištění kvality vzdělávání a výchovy. Způsob, jakým se žáci „naučí“ přistupovat ke vzdělání již v jeho raných stádiích, má významný vliv na jejich přístup k celoživotnímu učení. *„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“*³⁰

Žák má být veden k samostatnosti a schopnosti kriticky reflektovat znalosti, které si osvojí, má být motivován k dalšímu vzdělávání, má být veden k hodnotám jako je tolerance k jiným kulturám, rovnost pohlaví, rovnost příležitostí, udržitelný rozvoj atd. Je zde kladen důraz na koncept celoživotního učení a zaměstnatelnosti. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* definuje tento koncept následujícím způsobem: *„Školy na všech stupních vzdělávací soustavy by měly poskytnout žákům a studentům nejen obecný vzdělanostní základ, ale zejména je motivovat a připravit pro celoživotní učení (...) Připravenost pro celoživotní učení závisí zejména na tom, jak je člověk schopen adaptovat se na měnící životní i pracovní prostředí, vyrovnávat se s novými činnostmi komplexního charakteru, vstupovat do nových vztahů, přijímat různé role a přitom si zachovat svou lidskou, kulturní, národní a občanskou identitu.“*³¹

Úloha učitele je v procesu vzdělávání nejvíce podstatným článkem – na jeho schopnostech záleží, zda dovede žáky motivovat, jakým způsobem a metodou je něco naučí, ale i „co“ je naučí. V současné době, kdy probíhá kurikulární reforma, se učitelé přímo podílejí na podobě a tvorbě „osnov“ (školní vzdělávací programy mají sice školy

³⁰ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Sbírka zákonů č. 261/2004, Hlava II. Základní vzdělávání, Cíle základního vzdělávání, §44, str. 10277.

³¹ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. MŠMT. Praha 2001. str. 82.

již vytvořené a učí podle nich, avšak práce na nich zdaleka nekončí). Tvorba školních vzdělávacích programů je týmovým projektem kolektivu učitelů v konkrétní škole (měla by v ideálním případě být). Lze tedy říci, že čím lepší bude spolupráce tohoto kolektivu, tím lepší podobu bude mít ŠVP. Smíšené kolektivy jsou efektivnější, lépe spolupracují.

Pro žáky je velmi podstatné, aby měli možnost přicházet do kontaktu s různými názory a přístupy, ale i modely ženských a mužských rolí. Role jsou vytvářeny v sociálních interakcích, „(...) rozdíl mezi pohlavími patří k tomu, čím doslova žijeme každý den. (...) rozdílné role nejsou něčím, co prostě existuje; my sami je v našich každodenních sociálních interakcích s ostatními lidmi vytváříme.“³² Sociální rolím je nutné se učit, svůj význam pro život dítěte mají kladné modely jak ženských tak mužských rolí. „Předpokládá se, že nepřiměřeně vysoká feminizace učitelských kádrů na úrovni základního školství u nás má negativní důsledky pro sociální a psychický vývoj mladých lidí.“³³ Skutečnost, že žáci základních škol nemají možnost setkávat se s učiteli-muži, na ně má negativní vliv. Z výzkumu reálné edukace na základních školách vyplývá, že „(...) v některých školách se žáci v průběhu celé školní docházky skoro vůbec neseťkávají s muži-učiteli, nýbrž jen s ženami-učitelkami.“³⁴

Mým teoretickým východiskem je tedy představa, že žáci by měli ve vzdělávacím procesu přicházet do kontaktu se zástupci obou pohlaví, tato skutečnost má pozitivní vliv na jejich sociální vývoj, ale i na funkčnost školy.

³² Giddens, A. Sociologie, Argo, Praha 1999, str. 117.

³³ Průcha, J. Moderní pedagogika, Portál, Praha 1997, str. 178.

³⁴ Tamtéž, str. 178.

5.2 Veřejná politika jako politický proces, Model A-A-A

Realizaci veřejné politiky můžeme chápat jako politický proces, který je dynamický a do něhož vstupuje velké množství aktérů, mezi kterými dochází k velkému množství interakcí. Samotný proces utváření a realizace veřejné politiky můžeme popsat pomocí tří teoretických modelů³⁵. První z nich chápe veřejnou politiku jako politický cyklus, který prochází určitými fázemi. Nejzákladnější model politického cyklu rozděluje proces na čtyři fáze: identifikace a uznání politického problému, rozhodování ve veřejné politice, implementace veřejné politiky a její hodnocení. Druhý přístup pohlíží na veřejnou politiku pomocí modelu A-A-A (model „aktéři – arény - agendy“), který charakterizuje veřejnou politiku jako interakci „(...) aktérů, generujících agendy uvnitř i vně arén (...)“³⁶. Třetí model vnímá veřejnou politiku jako proces utvářený polem institucionálních sítí. Tento model považuje utváření veřejné politiky za proces nikoli hierarchický, ale za proces interakcí v rámci sítí, ve kterých spolu kooperují a konkurují si jednotliví aktéři. Není přínosné dané přístupy posuzovat a určovat, který z nich je „pravdivější“ či výstižnější. Jednotlivé přístupy se vzájemně doplňují, každý z nich pohlíží na problém z jiného úhlu pohledu a nabízí jiný obraz reality. Každý z nich nějakým způsobem zkresluje realitu, vyzdvihuje určité aspekty dané problematiky a jiné zase potlačuje, ale přesto pomáhá lépe pochopit celý proces.

Ve své seminární práci se opírám o model aktéři - arény - agendy, neboť díky němu budu moci lépe postihnout vzájemné interakce mezi jednotlivými aktéry nad daným problémem. Politická aréna v rámci modelu A-A-A je definována jako prostor, v kterém se jednotliví aktéři střetávají, dostávají se do konfliktů, konkurují si či spolu naopak spolupracují a shodují se³⁷. Jordan a Richardson rozlišují šest typů arén: „(...) arény veřejnosti, parlamentní arény, stranické arény, kabinetní (exekutivní, vládní) arény, byrokratické arény a arény nátlakových (zájmových) skupin.“³⁸ Dále je ještě nutné uvažovat o aréně médií³⁹. Aktéři, kteří spolu navazují vzájemné kontakty, jsou druhým segmentem modelu. Třetí oblast tvoří politické agendy, které je možno definovat jako „(...) souhrn problémů, reflektovaných politickými aktéry v politické komunikaci uvnitř politických arén i mezi nimi (...)“, agendy jsou neustále přetvářeny a

³⁵ Potůček, M., Vass, L.; Kotlas, P. Veřejná politika jako proces in Potůček, M. a kol.; *Veřejná politika*, Sociologické nakladatelství, Praha 2005, str. 33-57.

³⁶ Tamtéž, str. 34.

³⁷ Tamtéž, str. 49.

³⁸ Tamtéž, str. 48.

³⁹ Tamtéž, str. 49.

doplňovány „(...) *nejrůznějšími otázkami, tématy (issues), v nichž se prolínají dlouhodobé záměry s proměnlivou pragmatickou naléhavostí.*“⁴⁰

5.2.1 Aktéři

V celém problému figurují různí aktéři. Mají různé zájmy, různou míru moci i odlišné představy a perspektivy o problému. Pro potřeby své seminární práce jsem neprováděla rozsáhlou analýzu aktérů, ale považuji za nutné a přínosné jednotlivé aktéry zmínit a stručně přiblížit jejich pozici a jejich postoj k problému.

- **MŠMT** – Oficiální stanovisko Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy považuje genderovou nevyrovnanost ve školství za problém hodný řešení. V rámci *Odboru rovných příležitostí ve školství* jsou stanoveny jasné cíle a priority v oblasti rovných příležitostí pro muže a ženy (např. překonávání stereotypů ve vnímání mužských a ženských profesí, snahou je „*prostřednictvím cílených programů podpořit individuální schopnosti a zájmy jak dívek a žen, tak chlapců a muž, o přípravu pro povolání v těch oborech, které jsou z hlediska pohlaví považovány za netypické*“⁴¹). Ondřej Liška (v současné době již bývalý ministr školství) jasně vyjádřil snahu usilovat o zvýšení počtu mužů ve školách (MŠMT oficiálně přislíbilo podporu projektu Muži do škol). Je nutné si ovšem uvědomit, že v současné době není pro MŠMT vysoká feminizace na školách „klíčovým problémem“. Snaha o řešení situace může být deklarována pouze formálně (i když se podíl mužů ve školství nezvýší, systému nehrozí „zhroucení“). Pro ministerstvo je jednodušší problém „neřešit“.
- **Odborníci** – Experti na vzdělávání si uvědomují, že příliš vysoká feminizace školství je problémem. Veselý a Mouralová (2008)⁴² hodnotí vysokou feminizaci v primárním a sekundárním školství jako jednu ze „slabých“ míst českého školství. Průcha (1997) poznamenává, že feminizace školství je jevem, který je „(...) *všeobecně považován za jeden z negativních rysů školského systému*“⁴³.

⁴⁰ Potůček, M., Vass, L.; Kotlas, P. Veřejná politika jako proces in Potůček, M. a kol.; *Veřejná politika*, Sociologické nakladatelství, Praha 2005, str. 49.

⁴¹ *Aktualizované Priority a postupy MŠMT při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže na rok 2008* (usnesení vlády č. 540/2008), MŠMT, Praha 2008 in <http://www.msmt.cz/dokumenty/rovnost-zen-a-muzu>, 1.5.2009, str. 3.

⁴² Veselý, A., Mouralová, M.; *Vzdělávání v České Republice: Současný stav a vývojové trendy*, Pražské sociálně vědní studie, Veřejná politika a prognostika PPF – 035, FSV UK A FF UK 2008, str. 28.

⁴³ Průcha, J. *Moderní pedagogika*, Portál, Praha 1997, str. 175.

- **LOM (Liga otevřených mužů)** – Nezisková organizace LOM je „iniciátorem“ a „propagátorem“ projektu Muži do škol, snaží se co nejvíce upozornit na problém a podnítit potřebu k jeho řešení („vyprovokovat“ poptávku). LOM můžeme považovat za nátlakovou či zájmovou skupinu a v současné době představuje poměrně podstatného aktéra v dané problematice.
- **Školy** – Téměř každá základní škola má výrazně vyšší podíl žen v pedagogickém sboru. Ovšem školy někdy nechápou nedostatek mužů-učitelů jako „problém“.
- **Učitelé** – Na českých školách jsou učitelé-muži v menšině, přesto častěji obsazují vedoucí pozice (zástupci ředitele/ředitelky či ředitelé). Mohou se cítit frustrovaní v převážně ženském kolektivu.
- **Žáci** – Vysoká feminizace ve školách má významné dopady na žáky, ti ovšem nemají možnost situaci ovlivnit. Vysoká feminizace může mít dopad na jejich sociální a psychický vývoj⁴⁴ a na jejich postoje (negativní vliv má na žáky nedostatek pozitivních modelů mužských rolí atd.)⁴⁵.
- **Pedagogické fakulty** – Produkují budoucí pedagogy, mají „zodpovědnost“ za kvalitu a připravenost svých absolventů. Ve změnách v systému školství hrají významnou roli, neboť na efektivní spolupráci s pedagogickými fakultami často stojí velká část úspěchů jednotlivých projektů. Je nutné konstatovat, že mužů se hlásí na pedagogické obory výrazně nižší počet než žen. V akademickém roce 2007/08 představovaly ženy 80% z absolventů škol se zaměřením pedagogika, učitelství a sociální péče (podle ÚIV ČR)⁴⁶.
- **Studenti pedagogických fakult** – Na pedagogických fakultách studenti často studují z důvodu neúspěšného přijetí na jiný obor (pedagogická fakulta je pro ně až několikatou volbou). Podle výzkumu *Studium na vysoké škole 2004*⁴⁷ má 32,1 % studentů pedagogických škol za sebou neúspěšný pokus o přijetí na jiný obor na vysoké škole, což je nejvíce ze všech zaměření. 25 % studentů pedagogických oborů nemůže studovat obor, který by studovat chtěli (o procento více studentů je jen na ekonomických a zemědělských oborech). Jejich studium není postaveno na zájmu o pedagogiku a jejich cílem není uplatnit se ve

⁴⁴ Tamtéž, str. 178.

⁴⁵ Důsledky vysoké feminizace pro samotné žáky jsou podrobněji rozebrány později.

⁴⁶ *Ženy & muži v letech 2008*, ČSU, Úřad vlády, Praha 2008, str. 30-31.

⁴⁷ Basl, J.; Kdo studuje na vysoké škole? Sociální profil studentů prvních ročníků vysokých škol in Matějů, P., Straková, J. et al. (Ne)rovné šance na vzdělávání, vzdělanostní nerovnosti v České Republice, Academia, Praha 2006.

školství, ale často je motivováno pouze snahou získat vysokoškolský titul. Absolventi pedagogických fakult se často se ve vystudovaném oboru dále neuplatňují.

- **EU** – Ve svých dokumentech EU staví na principech rovnosti mezi pohlavími, nevylučuje ovšem opatření podpory či „pozitivní diskriminace“ v případě, že některé pohlaví je v určitých odvětvích zastoupeno nedostatečně. V rámci Evropy lze vysledovat určité snahy o řešení nerovnoměrného zapojení mužů a žen do výchovy a vzdělávání. Projekty byly většinou organizovány neziskovými organizacemi s podporou vlád (často byly také finančně podporovány EU).

5.2.2 Arény

Za arény, kde je problém vysoké feminizace českých škol „řešen“, lze podle typologie Jordana a Richardsona považovat arénu nátlakových (zájmových) skupin, částečně arénu veřejnosti, arénu médií a z části arénu exekutivní. V parlamentních a stranických arénách neprobíhá debata nad tímto problémem, neboť můžeme konstatovat, že v oblasti školství není v současné době zásadní rozkol (nebo nestojí v rámci stranických a parlamentních šarvátek v popředí). Byrokratická aréna by byla pro danou problematiku podstatná až ve chvíli, kdyby se problém řešil na úrovni státních institucí či jiných organizací (např. nějakými legislativními opatřeními atd.). Lze ale uvažovat i o dalších možných arénách – arény expertů či odborníků (v rámci jednotlivých expertních organizací v oblasti školství atd.) či arény „poskytovatelů služeb“ (např. učitelé, které lze ale také chápat jako odborníky) atd.

V aréně zájmových skupin se pohybuje např. organizace LOM jakožto iniciátor akce Muži do škol. LOM se snaží o zviditelnění problému a o jeho „protlačení“ do dalších arén, např. do arény veřejnosti, do arény médií (výsledkem této snahy jsou například ohlasy a zprávy v médiích o této problematice a akci Muži do škol). Aréna exekutivní je „reprezentována“ vyjádřením ministerstva o podpoře projektu Muži do škol a o potřebnosti řešení problému.

5.2.3 Agendy, Agenda setting

Poslední oblastí jsou agendy, neboli témata a otázky, které jsou řešeny aktéry v arénách (i mimo ně). V rámci problému vysoké feminizace škol, lze uvažovat o řadě

různých agend (agendy spolu vzájemně souvisí a ovlivňují se) – finanční ohodnocení učitelů, otázka statusu učitele, motivace učitelů k jejich práci, možnosti kariérního růstu, stereotypy ve společnosti (o povolání učitele, genderové stereotypy), důležitost mužů a žen pro život dítěte (setkávání se s různými rolemi) a mnohé další.

Birkland charakterizuje „Agenda setting“⁴⁸ jako proces, ve kterém jednotlivé problémy a alternativy řešení dosahují či ztrácejí svou „pozici“. Definování problému je věcí konstrukce a to, zda problému bude věnována pozornost v jednotlivých arénách, je dáno do značné míry tím, jakým způsobem se podaří problém „prosadit“ a přesvědčit ostatní aktéry o nutnosti jeho řešení. „*To, nakolik je problém součástí veřejněpolitické agendy (tj. nakolik se o něm diskutuje v souvislosti s jeho řešením v politice a v masmédiích), závisí na mnoha dalších faktorech: na otevřenosti politiků vůči systému, moci a autoritě těch, kterých se problém týká, a také na aktuálnosti dalších problémů, soupeřících o pozornost.*“⁴⁹ Birkland se zaměřuje na způsob, „*(...) jak skupiny využívají svou moc k ovlivnění dosažení agend postupem alternativních sociálních konstrukcí problémů.*“⁵⁰ Rozpory neexistují pouze v hledisku, zda je problém považován za závažný či nikoli, ale i v jeho chápání a definování.

Prostor, ve kterém spolu mohou jednotlivé agendy „soupeřit“, je omezený („řešit se může pouze omezený počet problémů“). „*Soupeření mezi skupinami při stanovování a definování agendy je nelítostné, neboť společnost, politický systém, oficiální i neoficiální aktéři či individuální osoby nemají kapacitu zaměřit se na všechny možné alternativy všech možných problémů, které vyvstávají v čase.*“⁵¹ Důležité je si uvědomit, že pozornost, která je věnovaná jednotlivým problémům se nemusí shodovat s jejich závažností⁵².

Birkland rozlišuje různé úrovně agend (levels of the Agenda)⁵³ – *agenda universe, systemic agenda, institutional agenda, decision agenda. Agenda universe*

⁴⁸ Birkland, T.A.; *An introduction to the policy process; Theories, concepts, and model of public policy making*; Second edition, M.E.Sharpe, Armonk, New York, 2005, str. 109-112.

⁴⁹ Veselý, A. Analýza a vymezení problému in Veselý, A., Nekola, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*, Sociologické nakladatelství, Praha 2007, str. 195.

⁵⁰ „*(...) how groups will use their power to influence what reaches the agenda by advancing alternative social constructions of problems.*“ In Birkland, T.A.; *An introduction to the policy process; Theories, concepts, and model of public policy making*; Second edition, M.E.Sharpe, Armonk, New York, 2005, str. 109.

⁵¹ „*Group competition to set the agenda is fierce because no society, political system, official actor, unofficial actor, or individual person has the capacity to address all possible alternatives to all possible problems that arise at any one time.*“ In tamtéž, str. 109.

⁵² Veselý, A. Analýza a vymezení problému in Veselý, A., Nekola, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*, Sociologické nakladatelství, Praha 2007, str. 195.

⁵³ Birkland, T.A.; *An introduction to the policy process; Theories, concepts, and model of public policy making*; Second edition, M.E.Sharpe, Armonk, New York, 2005, str. 110-112.

představuje seznam všech možných názorů a představ o tom, co by mohlo být „zdokonaleno“ ve společnosti. *Systemic agenda* zahrnuje ty otázky, problémy či ideje, které by mohly být uznány účastníky v procesu politiky, za předpokladu, že nespádají do rámce „dobře zavedených“ sociálních, politických, ideologických a legálních standardů. *Institutional agenda* představuje seznam témat, které jsou současně uznány vládními institucemi, vládními orgány, zákonodárnými orgány či soudy. *Decision agenda* obsahuje témata, ke kterým se chystá projednávání na úrovni vládních opatření, jako jsou např. návrhy zákonů. S výjimkou agendy universe jsou všechny agendy omezené, ohraničené, z čehož vyplývá, že v těchto agendách spolu musí „problémy navzájem soupeřit“ (soupeření neprobíhá pouze v hledisku zviditelnění problému, ale i v jeho odlišných definicích). Snahou je tedy „dostat“ problém (či svou definici problému) do oblasti *decision agenda*.

V kontextu mé seminární práce je potřeba zmínit, že je zde snaha především ze strany LOMu a některých učitelů či ředitelů o zviditelnění problému. Je patrné, že LOM se snaží „protlačit“ problematiku vysoké feminizace v českých školách do jednotlivých arén, upozorňovat na problém v médiích a přesvědčit veřejnost, školy i ministerstvo, že současná situace skutečně „je problémem“. Problém jako takový je konstrukcí určitých aktérů, je jimi definován, formulován. Pokud se ho těmto aktérům nepodaří prosadit a přesvědčit ostatní aktéry o jeho významnosti, bude „vytlačen“ jiným problémem.

Lze tedy konstatovat, že v současné době se o problému nedostatečného zapojení mužů v českém školství začíná „více mluvit“ – rozbíhá se projekt Muži do škol, ministr školství vyjádřil projektu podporu a upozornil na nutnost řešení současné situace atd. Dá se říci, že v současnosti se problém vyskytuje v pozici mezi *Systemic agenda* a *Institutional agenda*. Je otázkou, jestli se skutečně podaří zviditelnit problém natolik, aby došlo k nějakým významnějším změnám.

6 Situace v České republice ve srovnání s jinými zeměmi

Jak již bylo řečeno, v jednotlivých stupních vzdělávací soustavy je různá míra podílu žen a mužů. Lze ovšem shrnout, že „(...) všechny kategorie učitelské profese (s výjimkou učitelů vysokých škol) jsou feminizované“⁵⁴. Obecně lze říci, že čím nižší stupeň vzdělávání, tím vyšší podíl žen.

⁵⁴ Průcha, J. Moderní pedagogika, Portál, Praha 1997, str. 176.

Ze zprávy Ústavu pro informace ve vzdělávání⁵⁵ (ze září 2008), která sledovala genderové otázky a věkovou strukturu zaměstnanců ve školství, jasně vyplývá, že počty mužů a žen v regionálním školství v České republice jsou velmi nevyrovnané. V roce 2007 pracovalo v regionálním školství 77,4 % učitelek a 22,6 % učitelů-mužů. Muži ovšem častěji zaujímali posty ředitelů a zástupců ředitele. V regionálním školství je podíl zástupců ředitele/ředitelky 31,7 %, na pozici ředitele je 33,6 % mužů, ovšem 48,8 % je ředitelů-mužů, kteří spadají do 11. a vyšší platové třídy (důvodem je fakt, že ředitel/ka mateřské školy většinou spadá do 10. platové třídy a tyto posty jsou většinou obsazeny ženami). Mezi učiteli základních škol je situace ještě více početně nevyrovnaná, učitelé-muži představují pouze 14,1 %. Nejvíce feminizované (takřka absolutně) jsou mateřské školy (pouze 0,2 % mužů).

Z hlediska příjmu lze vysledovat určité rozdíly mezi muži a ženami. V regionálním školství učitelé-muži pobírali o 6,1 % více než učitelky, „*průměrný měsíční plat učitelek je 22 356 Kč a byl o (...) 1 454 Kč nižší než průměrný měsíční plat učitelů-mužů.*“⁵⁶ Větší rozdíly v platech u mužů a žen se ukázaly u ředitelů/ředitelky a zástupců/zástupkyň ředitele/ředitelky. „*Průměrný měsíční plat ředitelů-mužů v 11. a vyšší platové třídě převyšoval průměrný měsíční plat ředitelky v 11. a vyšší platové třídě o 8,1 %, tj. o 3 315 Kč.*“⁵⁷ Nejmenší rozdíl v platech učitelů byl na základních školách, muži měli plat vyšší pouze o 0,9 %.

Ve srovnání s ostatními státy Evropy se Česká republika „(...) řadí mezi země s nejvyšší feminizací učitelské profese.“⁵⁸ Eurostat (*The life of women and men in Europe*, 2008)⁵⁹ uvádí, že podíl žen ve školství EU-25 (primary and secondary schools⁶⁰) je 68 % (data z roku 2004). Přičemž vyšší podíl žen mají zejména nové členské státy (s 80 % procenty Litva, Lotyšsko, Bulharsko, se 75 % Maďarsko, Slovensko, Slovinsko), vysoký podíl žen má dále Itálie (75 %). Pro Českou republiku nebyla pro tuto analýzu data k dispozici.

⁵⁵ Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství, Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007, Ústav pro informace ve vzdělávání, září 2008.

⁵⁶ Tamtéž, str. 2.

⁵⁷ Tamtéž, str. 7.

⁵⁸ Průcha, J. Moderní pedagogika, Portál, Praha 1997, str. 177.

⁵⁹ *The life of women and men in Europe*, A statistical portrait, Eurostat, Statistical books, European Commission, edition 2008, str. 39.

⁶⁰ Primary education (ISCED 1) odpovídají prvnímu stupni základních škol v České republice, secondary schools je možno rozdělit na Lower secondary education (ISCED 2), které představují v českém kontextu druhý stupeň základních škol (a odpovídající ročníky víceletých gymnázií) a Upper secondary education (ISCED 3), v České republice střední školy. – in Andrén, B.; Schmidt, P. *Education in Europe, Key statistics 2002-2003*, Population and social conditions, Eurostat, European Commission, 10/2005.

Analýza Eurostatu *Education in Europe, Key statistics 2002-2003*⁶¹ porovnává údaje o podílu žen v jednotlivých kategoriích podle klasifikace vzdělávání ISCED. Ve stupni ISCED 1 je v EU-25 průměrný podíl žen 82,5 %, ve stupni ISCED 2 byl podíl žen nižší, 66,7 %. Česká republika má podle odhadu Eurostatu ve stupni ISCED 1 podíl žen 84 %, ve stupni ISCED 2 má poměrně vysoký podíl žen oproti průměru ostatních zemí EU (82,1 %).

Wylie (2000)⁶² porovnává feminizaci napříč jednotlivými státy ze dvou hledisek. První posuzuje stupeň feminizace vyjádřením podílu žen ve školství (absolutní proporce žen v učitelské profesi), druhý srovnává míru změny ve feminizaci školství (nárůst proporce letech 1980 a 1995).

První způsob porovnává míru feminizace mezi jednotlivými státy v roce 1980 a v roce 1995. V oblasti *primary education* v roce 1980 představovaly učitelky-ženy více než polovinu ve většině zemí OECD. V roce 1995 byla ve více než v polovině zemí feminizace vyšší než 70 %. „Nejvyšší stupeň feminizace byl v České republice (93 %) a nejnižší v Turecku (44 %).“⁶³ Wylie rozděluje jednotlivé státy podle stupně feminizace na kategorie s vysokou (nad 70 %), střední (50-69 %) a nízkou (méně než 50 %) mírou feminizace. V roce 1980 do kategorie s vysokou mírou feminizace spadalo sedm zemí z dvaceti, o kterých byly dostupná data, v roce 1995 do této kategorie spadalo už jedenáct zemí (Česká republika spadala do této kategorie v roce 1995, v roce 1980 data nebyla k dispozici). V kategorii s nízkou mírou feminizace v roce 1980 spadaly čtyři státy (Řecko, Turecko, Nizozemí, Korejská republika), v roce 1995 do této kategorie spadalo již pouze Turecko.

Pokud ovšem posuzujeme „míru změny“, neboli nárůst ve feminizaci školství, dojdeme v oblasti *primary education* k odlišnému rozdělení jednotlivých kategorií. K největšímu nárůstu ve feminizaci došlo v Korejské republice (o 62 %), v Nizozemí (o 41 %), na Novém Zélandu (23 %) a v Belgii (22 %). Naopak k minimálnímu nárůstu došlo ve Velké Británii (o 3 %), Lucembursku (2 %) a v Kanadě (1 %).

V *secondary education* je obecně podíl žen nižší, z toho důvodu byly zvoleny i nižší hranice pro posuzování míry feminizace (kategorie vysoké míry feminizace byla definována v rozsahu více než 55 %, střední kategorie v rozsahu 41-54 % a nízká pod

⁶¹ Andrén, B.; Schmidt, P. *Education in Europe, Key statistics 2002-2003*, Population and social conditions, Eurostat, European Commission, 10/2005, str. 8-9.

⁶² Wylie, C. Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-95, New Zealand Council for Educational Research, International Labour Office, Geneva, March 2000 in <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm>, 1.5.2009.

⁶³ Tamtéž.

40 %). Míra nárůstu podílu žen v oblasti secondary education byla více markantní, než u primary education. V roce 1995 ve dvou třetinách států OECD, pro které byla dostupná data, představovaly učitelky-ženy více než polovinu. Nejvyšší míra feminizace byla v Kanadě (67 %), nejnižší v Turecku (40 %).

V roce 1980 spadaly do kategorie s vysokou mírou feminizace pouze státy Francie, Itálie a Portugalsko, v roce 1995 bylo těchto států již dvanáct (z počtu 18 států). Česká republika spadala v roce 1995 do této kategorie (údaje z roku 1980 nebyly dostupné). Míra nárůstu během let 1980 a 1995 byla nejvyšší na Novém Zélandu (71 %), v Kanadě (52 %) a v Korejské republice (48 %).

Podle studie *Feminizace ve školství*⁶⁴, kterou zpracoval Ústav pro informace ve vzdělávání, byla míra feminizace ve školství v roce 1980 v Československu 80,03 % (přičemž na prvním stupni představovaly ženy 91,9 % a na druhém stupni 71,9 %). Na středních školách bylo žen 50,3 %.

Podle škál, které vytvořila Wylie by Československo v roce 1980 v úrovni primary education spadalo do kategorie s vysokou feminizací. V oblasti secondary education (procento žen v oblasti secondary education jsem vypočetala z údajů počtu žen druhém stupni základních škol a na středních školách) bylo v roce 1980 přibližně 62,7 %, což řadí Československo do kategorie s vysokou mírou feminizace. Míra nárůstu (zvýšení feminizace během let 1980 a 1995) v oblasti primary education byla nepatrná (přibližně 1 %), v oblasti secondary education byl nárůst asi 5% (v roce 1995 ženy představovaly přibližně 67,8 %).

7 Příčiny feminizace školství

V následující části se pokusím modelovat možné příčiny feminizace školství v České republice (graficky znázorňuji schéma příčin a důsledků pomocí stromu problémů). Obecně lze říci, že všechny oblasti příčin jsou ovlivněny hodnotami společnosti. Příčiny vysoké feminizace školství lze rozdělit na dva okruhy. První oblast příčin představují určité **stereotypy ve společnosti** a druhou **nedostatečná motivace** pro muže vykonávat učitelské povolání.

První oblastí stereotypů, které ovlivňují zájem o učitelskou profesi, jsou **genderové stereotypy**, které souvisí s představou určitého přirozeného uspořádání („muž se nehodí pro práci s dětmi“). Trh práce je rozdělen na „mužské“ a „ženské“

⁶⁴ Gobyová, J. *Feminizace ve školství*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Oddělení informací a rozborů, Praha 1994, str. 6-9.

profese a podmínky pro výkon povolání se přizpůsobují těmto stereotypům, čímž dále dochází k podporování genderové nevyváženosti⁶⁵. V průběhu 20. století docházelo ke zvyšování počtu žen ve školství a zároveň k „(...) prohlubování definice učitelství coby ženského povolání. To vedlo k úpravě některých podmínek pro výkon tohoto povolání – např. větší časová flexibilita, ale také snížení finančního ohodnocení a prestiže.“⁶⁶

O zakořeněnosti genderových stereotypů u řady povolání svědčí i výsledky výzkumu mezi žáky základních a středních škol (*Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni*, Smetáčková, 2005⁶⁷). Žákům byla předložena jednotlivá povolání a jejich úkolem bylo ohodnotit, zda se jedná o povolání „spíše mužské“, „spíše ženské“ či „stejně vhodné“. Povolání „vyučování malých dětí“ bylo hodnoceno na základních školách jednoznačně jako „spíše ženské“ (81 % dívek, 83 % chlapců), jako „stejně vhodné“ ho hodnotilo 15 % dívek a 12 % chlapců a jako „spíše mužské“ pouze 4 % dívek a 4 % chlapců. Na středních školách se ukázal výsledek „genderové vyrovnanější“ (72 % dívek a 80 % chlapců ho hodnotilo jako „spíše ženské“, 28 % dívek a 19 % chlapců jako „stejně vhodné“ a 0,3 % dívek a 2 % chlapců jako „spíše mužské“). Naopak u povolání „vyučování na VŠ“ byl poměr opačný, i když více vyrovnaný. Na základních školách bylo hodnoceno jako „spíše mužské“ (22 % dívek a 26 % chlapců), jako „stejně vhodné“ ho hodnotilo 74 % dívek a 68 % chlapců a jako „spíše ženské“ 4 % dívek a 6 % chlapců. Na středních školách byl výsledek rovnoměrněji rozložen (94 % dívek a 87 % chlapců ho hodnotili jako „stejně vhodné“).

Další oblastí stereotypů jsou určité zažitě představy o profesi učitele, které souvisí se **statusem** tohoto povolání. Podle výzkumu *Naše společnost 2007*⁶⁸ je prestiž učitele na základní škole poměrně vysoce hodnocena (zaujal čtvrté místo jak v roce 2007, tak v letech 2004 a 2006). Přestože mají učitelé podle výzkumů poměrně vysokou prestiž, jejich postavení není úplně jednoznačné (dobrou ilustrací může být stereotyp, že „učitelky nejsou úplně normální, jsou deformované svou profesí“). Podobným způsobem ilustruje situaci i Václav Šneberger: „Školství je jediné povolání v rámci služeb o rodinu, kde se chodí rodiče dívat na učitelky, jestli jsou normální (...) jdou se dívat na vysokoškolsky vzdělané lidi, jestli jsou normální.“⁶⁹. Příkladem může být i

⁶⁵ Smetáčková, I. Volba povolání: „Jsem přece kluk!“, „Jsem přece holka!“ in Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007, str. 57.

⁶⁶ Tamtéž, str. 57.

⁶⁷ Tamtéž, str. 62-63.

⁶⁸ Prestiž povolání, Tisková zpráva, Výzkum Naše společnost 2007, Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, Praha 2007 in http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100704s_eu70628.pdf, 25.4.2009.

⁶⁹ Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

zkušenost Tomáše Huška, zástupce ředitele a učitele chemie, rodinné výchovy a tělocviku na 2. stupni základní školy: „*Děti se mě ptaly, proč učím, když jsem přece docela chytrý.*“⁷⁰ To, jak daná společnost určitou profesí vnímá, jak ji symbolicky oceňuje, je velmi podstatné. „*Není to pouze o penězích. Ve Skotsku dali učitelům v mateřských školách plat 22 000 liber ročně, což je dobrý plat vzhledem k požadavkům na kvalifikaci, neznamenal to, že by se spousta mužů hnalo do učitelství.*“⁷¹

Období socialismu mělo na podobu českého školství velmi výrazný vliv. „*Ačkoli vzdělávací systémy moderních společností formují lidské zdroje pro budoucí vývoj společnosti, k jejich hlavním charakteristikám patří setrvačnost a zakořeněnost v minulosti.*“⁷² Lze konstatovat, že význam vzdělání byl v době socialismu poměrně nízký, zejména kvůli platové nivelizaci, „*(...) dosažení vysokého vzdělání a kvalifikace nebylo v socialistické společnosti spojeno s odpovídající pozicí ve společnosti a už vůbec nezaručovalo vysokou životní úroveň.*“⁷³ Podle Kalinové mělo Československo jednak vyšší stupeň nivelizace mezd než ostatní socialistické státy, ale i „horší“ postoj k inteligenci obecně⁷⁴. Po roce 1989 dochází k obratu ve vnímání významu vzdělání v naší společnosti, neboť jeho ekonomická hodnota začíná narůstat. Lze tedy shrnout, že odkaz minulosti a období socialismu se významně podepsal na přístupu české společnosti ke vzdělání obecně, ale i k učitelské profesi.

Ani v současné době nestojí vzdělávání v popředí zájmu. Fakt, že **vzdělání není chápáno v naší společnosti jako klíčová oblast**, dokládají například veřejné výdaje na vzdělávání, které jsou v České republice pod průměrem EU. V roce 2005 činily veřejné výdaje na vzdělávání pouze 4,25 % HDP, přičemž průměr v EU je 5,04 % HDP⁷⁵. V roce 2001 dosahovaly „*(...) výdaje na vzdělávání jednoho žáka v České republice zhruba průměrné mezinárodní úrovně pouze v předškolním vzdělávání a na 2. stupni základních škol; výdaje na žáka 1. stupně základní školy a ve všech úrovních vzdělávání vyšších než 2. stupeň základní školy byly v České republice mezinárodně podprůměrné.*“⁷⁶ I přesto, že jsou vytyčeny a deklarovány cíle o větší podpoře

⁷⁰ http://web.ilom.cz/downloads/kuly_v_plote.pdf, 26.4.2009.

⁷¹ Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

⁷² Simonová, N. Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu in Matějů, P.; Straková, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělávání, Vzdělanostní nerovnosti v České Republice*, Academia, Praha 2006, str. 62.

⁷³ Tamtéž, str. 65.

⁷⁴ Tamtéž, str. 65.

⁷⁵ *5% of EU GDP is spent by governments on education*, Fernando REIS, Population and social conditions, Eurostat, **Statistics in focus**, 117/2008, str. 6.

⁷⁶ Procházková, I. Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání in Matějů, P.; Straková, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělávání, Vzdělanostní nerovnosti v České Republice*, Academia, Praha 2006, str. 93.

vzdělávání a zvýšení výdajů na vzdělávání, tento vývoj je velmi pomalý a není k němu dostatečná politická podpora.

Nedostatečný zájem o podporu oblasti vzdělávání dokládají neodpovídající a **podhodnocené platové podmínky učitelů** a malá možnost **platového postupu** (nemožnost ovlivnit plat vyšším pracovním úsilím). Finanční ohodnocení je jedním ze zásadních příčin nedostatečného počtu mužů v českých školách (otázka motivace mužů k vykonávání učitelské profese) a „(...) *bývá uváděno nejčastěji mezi příčinami feminizace školství.*“⁷⁷ U mužů se obecně předpokládá, že se spíše než ženy s nízkým platem nespokojí. „(...) *mzdy ve školství jsou natolik nízké, že (v dlouhodobém vývoji) nejsou atraktivní pro muže, ale dostačující pro ženy, zejména jakožto doplňkový plat v rodině k hlavnímu platu mužů.*“⁷⁸ Tato představa je založena na stále přetrvávajícím stereotypu, že muž je ten, kdo by měl živit rodinu. To, že je tento názor v naší společnosti stále živý, dokládají i výsledky výzkumu *Gender a domácnost* (Hašková, 2004), podle kterého si 91 % mužů a 89 % žen v roce 2003 myslelo, že hlavním úkolem muže je finančně zabezpečit rodinu⁷⁹.

Při porovnání platového ohodnocení učitelů s dalšími státy vyvstane najevo, že v České republice existují nejmenší rozdíly mezi minimálním a maximálním možným platem⁸⁰ (plat učitele je vyjádřen vzhledem k HDP na osobu v letech 2000-2001). Tato skutečnost má negativní vliv na výkon učitelského povolání, není zde možnost zvýšit si plat vyšším pracovním nasazením.

Problém motivace ovšem nezpůsobuje pouze finanční stránka, ale i **nemožnost kariérního růstu** v učitelské profesi, což je jedna z nejčastějších příčin nespokojenosti českých učitelů. „(...) *to, co hodně muži zmiňují, je, že nevidí žádnou možnost kariérního růstu, to, že nastoupíte jako matikář a skončíte jako matikář.*“⁸¹ Tato situace by mohla být řešena pomocí Standardu kvality profese učitele, který by měl představovat nezbytné profesní minimum pedagoga, a následnými atestacemi z požadovaných nároků na učitelskou profesi. Předpokladem je ovšem výrazná metodická a finanční podpora učitelů.

Dalším důvodem nechuti mužů vstupovat do českých škol je sama celková situace „přefeminizovaného“ školství - práce v převážně ženském kolektivu, skutečnost,

⁷⁷ Průcha, J. Moderní pedagogika, Portál, Praha 1997, str. 178.

⁷⁸ Tamtéž, str. 179.

⁷⁹ Janebová, R. Sociální problémy z aspektu gender, Gaudeamus, Hradec Králové, 2006, str. 25.

⁸⁰ *Education across Europe 2003*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003, ISBN 92-894-5783-X, str. 54-55.

⁸¹ Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

že být ve školství z pohledu společnosti „není úplně normální“ (což platí především pro mateřské školy a první stupeň základních škol).

Naopak můžeme mluvit o určité „přitažlivosti“ učitelské profese pro ženy, neboť umožňuje sladění práce a rodinného života. Skutečnost, že učitelství jakožto profese je „nastaveno pro ženy“ dokládá i způsob přijímacích zkoušek na pedagogické fakulty, což může některé studenty-muže odradit⁸².

8 Důsledky feminizace českých škol

Důsledky, které může mít vysoká feminizace českých škol, lze rozdělit na dopady na **žáky** a dopady na **učitele** a školu. Obecně lze říci, že vysoká feminizace škol má vliv na úroveň vzdělanosti v České republice, na upevňování vžitých stereotypů společnosti a v globálním měřítku na hodnoty dané společnosti.

Důsledky pro školu a učitele jsou jednak v určitém „preferenčním přístupu“ k mužům (je jich nedostatek, je proto snaha je ve škole udržet). Muži častěji obsazují posty ředitelů a zástupců ředitele/ředitelky škol a častěji je jejich plat vyšší než plat žen. Vysoký podíl žen v učitelském kolektivu má také určitý dopad na klima kolektivu. Tyto aspekty upevňují stereotypy společnosti.

Důsledky, které dopadají na žáka, se projevují v nedostatku kladných mužských vzorů a rolí, což může mít negativní vliv pro vývoj jedince (v současné době žije velké množství dětí v neúplných rodinách, nejčastěji pouze s matkou, mnohé z nich proto nemají ve svém okolí kladné mužské vzory, „nemají možnost navazovat vztahy s dospělými muži, jsou o to ochuzeni, zvláště ti, kteří nemají v rodině mužskou figuru (...) nevidí ‘různé’ muže“⁸³). „Pro optimální rozvoj dětí i z hlediska kvality a podnětnosti vyučování je vhodné, aby učitelský sbor byl co nejpestřejší. Vyvážený poměr žen a mužů ve školách nabízí žákům a žákyním pozitivní modely ženských a mužských rolí.“⁸⁴ Tyto aspekty mají vliv na podobu kurikula (podobu ŠVP) a způsob vyučování. Tím dále ovlivňují celkovou úroveň vzdělanosti.

⁸² Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

⁸³ Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

⁸⁴ Uvedla Laurenčíková, K., náměstkyně ministerstva školství in http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html, 26.4.2009.

Na žáky má genderová nevyváženost kolektivu učitelů vliv, neboť v nich ustálené stereotypy dále podporuje. „(...) je zde vysoká pravděpodobnost, že učitelství na základní škole bude u žactva asociovat zaměstnání, které je vhodné spíše pro ženy než pro muže, neboť je spojeno s výchovou, dětmi a předáváním kulturních vzorců, což jsou charakteristiky tradičně připisované ženám.“⁸⁵

Žáci by měli mít možnost v praxi „vidět“ fungující kolektiv mužů a žen, „(...) pracovní kolektivy by měly být vyvážené stejně jako je život kolem nás (...) děti neví, jak funguje na pracovišti spolupráce mezi muži a ženami (...)“⁸⁶. Pokud mají být žáci vychováni a vedeni k principům a hodnotám jako jsou rovnost pohlaví, rovnost příležitostí atd., měli by mít šanci setkávat se s tím i v praktickém životě. „Genderová segregace školství je závažným problémem současné (nejen) české společnosti, jejíž důsledky se projevují v nerovnostech nejen mezi chlapci a dívkami na školách či ženami a muži, kteří je vyučují, nýbrž ve všech sférách společnosti.“⁸⁷

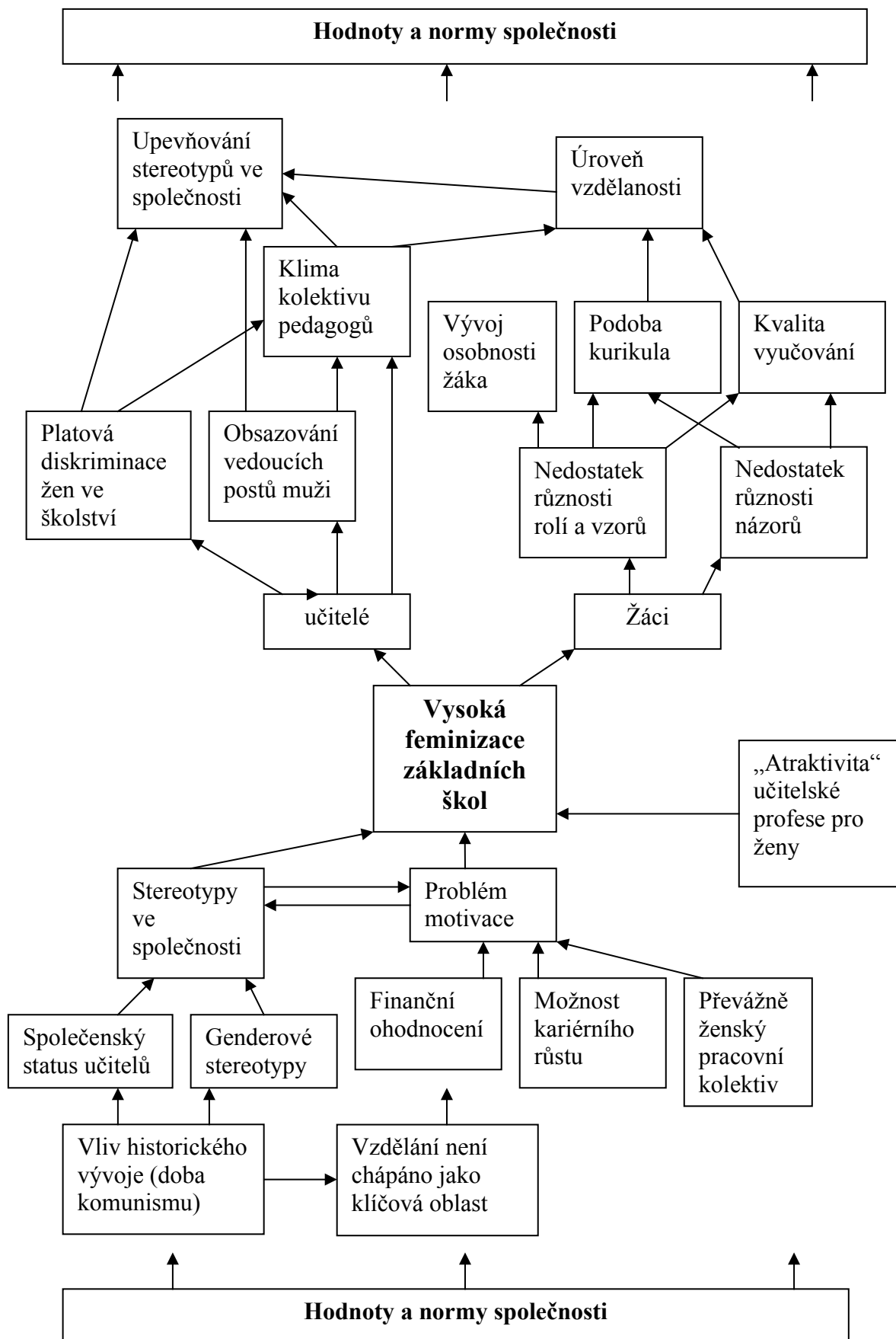
Lze konstatovat, že úroveň vzdělanosti společnosti a stereotypy, které jsou ve společnosti ukotveny, mají zpětně vliv na hodnoty a normy společnosti, čímž se dostáváme do „začarovaného kruhu“.

Schéma č. 1 - Strom problému – modelování příčin a důsledků problému

⁸⁵ Kynčlová, T. Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži in *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*, Sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR, Gender Studies Praha 2008, str. 18.

⁸⁶ Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

⁸⁷ Kynčlová, T. Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži in *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*, Sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR, Gender Studies Praha 2008, str. 18.



9 Možné řešení

9.1 Projekt ve Skotsku

Projekt, který se snaží řešit problém nedostatečného zastoupení mužů ve výchově a vzdělávání, byl uskutečněn ve Skotsku. Byl organizován neziskovou organizací Men in Childcare za podpory ministerstva školství, zahájen byl v roce 2000. Uskutečnění projektu bylo možné díky podpoře a financování ze strany vlády⁸⁸ a EU. Projekt byl primárně zaměřen na zvýšení počtu mužů-učitelů v mateřských školách. Přestože se má seminární práce zaměřuje na problematiku feminizace na základních školách, tento fakt nepokládám za překážku, neboť „princip problematiky“ a možnosti jejího řešení jsou podobné. Navíc projekt Muži do škol, který byl zahájen v České republice, navazuje na projekt ve Skotsku (a spolupracuje s organizací Men in Childcare) a nesoustředí se pouze na mateřské školy, ale obecně na oblast školství.

Mottem projektu je myšlenka vyjadřující potřebnost obou pohlaví ve výchově a vzdělávání dětí: „*Men need women, women need men, children need both.*“⁸⁹ Přítomnost mužů ve výchově a vzdělávání dětí je přínosem pro všechny zúčastněné. Děti potřebují přítomnost mužů i přítomnost žen, „*stejně jako je důležité, aby měly děti kladné ženské životní vzory, je pochopitelně neméně důležité, aby měly i kladné mužské životní vzory.*“⁹⁰ Přítomnost mužů je ale přínosná i pro celý pracovní kolektiv. „*Pravidelné diskuse se členy pracovních kolektivů, kteří pracují s dětmi ve stáří do pěti let, napovídají, že by větší generová vyváženost umožnila větší různorodost v přístupech.*“⁹¹

Obsahem projektu⁹² byly jednak školení a kurzy, které byly výhradně pro muže a byly „zaměřeny na muže“. Důraz byl kladen např. na skutečnost, aby byly kurzy vedeny muži a aby byla mužům poskytována podpora ve všech fázích školení atd. V rámci projektu probíhá intenzivní spolupráce s univerzitami (podpora pro studenty, setkávání s univerzitními lektory, pravidelné schůzky se studenty), motivační kampaň (např. v médiích, stimulování podpory v rámci odvětví péče o dítě a ve vzdělávání, aby přijímalo vstřícnou politiku k mužům), podporu mezi kolegy (programy pro učitele),

⁸⁸ *Guidance on the planning of pre-school education and childcare and the establishment of childcare partnerships*, The Scottish Office, in <http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w4/ccp-01.htm>, 2.5.2009.

⁸⁹ <http://www.visitingedinburgh.com/mencare2/Men-in-early-years.html>, 1.5.2009.

⁹⁰ Spence, K. Rozmanitost a rovnost, nabírání většího počtu mužů do předškolní výchovy, Men in childcare, Prezentace, 10.března 2009, Praha.

⁹¹ Tamtéž.

⁹² Tamtéž.

pomoc s hledáním zaměstnání a další podpůrné projekty (uhrazení poplatků za školení, poskytnutí materiálů ke studiu atd.).

Projekt Men in childcare je „prvním svého druhu“. Předností projektu je zaměřenost „přímo na muže“ (reklamní kampaň je orientována na muže) a skutečnost, že díky dobré spolupráci s univerzitami byla organizace schopna poskytnout kompletní školící program. Lze konstatovat, že projekt dosáhl úspěchu, podařilo se motivovat muže k absolvování školících kurzů v oblasti výchovy a vzdělávání a zapojení do této oblasti. Před spuštěním projektu pracovalo v této oblasti v Edinburghu pět mužů a v celém Skotsku navštěvovalo školení pro pracovníky pouze 37 mužů. Po uskutečnění kampaně a spuštění projektu dochází k jejich nárůstu – od roku 2001 přes 1200 mužů absolvovalo školení a kurzy (i když ne všichni se rozhodnou získat Vyšší národní certifikát, přesto se mohou uplatnit např. jako asistenti ve třídách atd.), v Edinburghu v současnosti pracuje přes 60 plně kvalifikovaných mužů v oblasti péče o dítě⁹³.

Projekt byl nejprve zahájen v Edinburghu, kde se ukázal jako úspěšný, a proto byl následně rozšířen do dalších míst ve Skotsku (Glasgow, Falkirk, Hamilton, East Kilbride, Milton Keynes, Aylesbury). Na projekt začaly postupně navazovat další projekty v ostatních státech Evropy a začala se vytvářet evropská síť umožňující lepší spolupráci. V současné době fungují podobné projekty např. v Dánsku, Norsku, Švédsku, Francii, Belgii atd. Na problematiku nedostatečného zastoupení mužů ve školách se dále zaměřuje nezisková organizace MenTeach v USA⁹⁴.

Projekt sám o sobě není nijak „objevný“. Jeho podstatou je, že je přímo zaměřen na muže. Uvědomuje si, že genderová vyváženost v oblasti výchovy a vzdělávání je potřebná a žádoucí. Dá se tedy říci, že „objevem“ je už vytyčení cíle projektu, uznání jeho potřeby a přesvědčení veřejnosti i politických institucí o této skutečnosti.

⁹³ Spence, K. Rozmanitost a rovnost, nabírání většího počtu mužů do předškolní výchovy, Men in childcare, Presentace, 10.března 2009, Praha.

⁹⁴ <http://www.menteach.org/>, 29.4.2009.

9.2 Muži do škol – projekt v České republice

Jak již jsem uvedla v předchozí kapitole, projekt Muži do škol se sice inspiroje projektem uskutečněným ve Skotku, avšak jeho pozornost není zaměřena pouze na problematiku mateřských škol, ale na nedostatek mužů ve školství obecně. Kampaň Muži do škol byla oficiálně zahájena na konferenci 10.3.2009, kterou pořádala Liga otevřených mužů ve spolupráci s MŠMT. Konference se snažila upozornit na důležitost rovných příležitostí ve vzdělávání. „Cílem programu Muži do škol je nabídnout nástroje, jak muže vhodně oslovit, podpořit a zajistit jejich aktivní participaci na zvyšování kvality vzdělávání dětí a prosazování konceptu rovných příležitostí v praxi.“⁹⁵

LOM se snaží zejména upozornit na problém vysoké feminizace ve školách, „otevřít tuto debatu, aby se o tomto problému začalo mluvit (...) chceme vyvolat potřebu tento problém řešit“⁹⁶. Dá se říci, že až do současné doby, nikdo neprojevoval snahu nějakým způsobem řešit problém genderové nevyrovnanosti ve školství. „Nedostatkem mužů ve školství se do této chvíle nikdo pořádně nezabýval. My se proto nyní snažíme situaci zmonitorovat a začít o tom diskutovat s ministerstvem, školami a pedagogickými fakultami. Chceme jim objasnit, proč jsou muži ve školství potřební. Pak lze teprve přejít k nějakým konkrétním řešením.“⁹⁷ Další téma, na které kampaň upozorňuje, jsou rovné příležitosti a genderová problematika. „Chtěli jsme touhle kampaní upozornit na to, že rovné příležitosti není jen ženské téma.“⁹⁸

Kampaň Muži do škol je zaměřena primárně na „otevření“ problému a vyvolání potřeby jeho řešení. Další fází (samotným obsahem) projektu⁹⁹ jsou akce zaměřené na učitele-muže, snahou je „podpořit učitele-muže, kteří už jsou v systému“¹⁰⁰ (podpora ve formě tematických skupin tak, aby mohli v rámci školství plánovat a realizovat svůj potenciál, podpůrné skupiny a konzultace pro muže pedagogy, informační a diskusní portál), dále na studenty pedagogických fakult, na školy a zřizovatele škol (konzultantská podpora pro školy, podpora při iniciaci spolupráce s rodiči, zřizovateli a dalšími organizacemi k zajištění integrace vhodných strategií do ŠVP dané instituce nebo vzdělávací politiky regionu, možnost využití dobrovolníků či rodičů v zájmových oblastech či doprovodných akcích školy atd.). V budoucnosti by měly začít fungovat i

⁹⁵ Šneberger, V. *Muži do škol!* Prezentace, konference Muži do škol, 10.3.2009.

⁹⁶ Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

⁹⁷ Šneberger, V. in http://zpravy.idnes.cz/na-tri-ucitelky-jeden-kantor-ministerstvo-vymysli-jak-to-zmenit-px9-/studium.asp?c=A090304_194746_studium_bar, 21.5.2009.

⁹⁸ Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

⁹⁹ Šneberger, V. *Muži do škol!* Prezentace, konference Muži do škol, 10.3.2009.

¹⁰⁰ Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

školení a kurzy pro muže bez pedagogického vzdělání ve spolupráci s vysokými školami (rekvalifikační pedagogické kurzy pro muže a průběžná supervizní podpora).

Z pohledu genderu mohou být některé aspekty projektu problematické¹⁰¹. Kynčlová například upozorňuje na fakt, že LOM nereflektuje mocenskou pozici mužů ve společnosti, „(...) příchod učitelů do škol tedy nemůže nemít vliv na postavení učitelek. Nejedná se však o obavy jednotlivých učitelek z mužské konkurence, (...) nýbrž o mocenské vytěsnění žen z prostředí, které jim dovoluje v limitech genderových vzorců získat určitou prestiž bez narušení zavedených genderových vzorců.“¹⁰²

Projekt Muži do škol nepřináší „recept“ na vyřešení problému vysoké feminizace českých škol. Projekt se může sice ukázat jako úspěšný v jednotlivých případech (v rámci doplnění kvalifikace, poskytnutím všestranné podpory jednotlivým učitelům atd.), ovšem pro řešení problému jako takového je nutná spolupráce s dalšími institucemi a podpora ze strany MŠMT.

Cílem projektu není „dosadit“ muže do škol, ale spíše otevřít diskuzi na touto problematikou a vyvolat potřebu u samotných škol zabývat se tímto tématem. Upozorňuje na důsledky vysoké feminizace pro žáky, učitele, školy i celou společnost. Snaží se problém zviditelnit, aby pronikl do povědomí veřejnosti, aby si jednotlivé školy i instituce uvědomily důležitost řešení tohoto problému. V tomto ohledu může být přínosem pro české školství i českou společnost.

Skotský projekt byl úspěšný díky podpoře dalších institucí (podpora projektu ze strany ministerstva školství, pedagogický fakult, díky zdrojům poskytnutým z EU). Skutečnost, že se podařilo organizaci Men in Childcare prosadit tuto agendu v širší debatě o problematice školství, „vyvolala potřebu“ situaci řešit. Můžeme shrnout, že i když se oba projekty soustředí na řešení problému vysoké feminizace školství v rámci konkrétních akcí, jejich hlavní přínos tkví v tom, že zviditelňují tento problém a „problematizují“ současnou situaci.

¹⁰¹ Kynčlová, T. Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži in *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*, Sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR, Gender Studies Praha 2008, str. 20.

¹⁰² Tamtéž, str. 20.

10 Závěr

Ve své seminární práci jsem se zabývala problematikou vysoké feminizace základních škol v České republice a srovnáním míry feminizace s dalšími evropskými státy. Ve srovnání s jinými státy Evropy je v České republice míra feminizace škol vyšší. Pokusila jsem se analyzovat příčiny tohoto stavu a možné důsledky, které z něj mohou plynout.

Určitou snahou o řešení nepoměru mužů a žen v českých školách je projekt Muži do škol, který se inspiroval obdobným projektem ve Skotsku. Je ovšem možné, aby u nás tento projekt dosáhl podobného úspěchu? Jeho úspěšnost do velké míry závisí na tom, zda se podaří přesvědčit ostatní aktéry o „potřebnosti“ jeho řešení (MŠMT, jednotlivé školy, pedagogické fakulty atd.). Ve chvíli, kdy aktéři budou považovat feminizaci školství za závažný problém, budou mít snahu situaci řešit.

V současnosti stav nedostatečného zapojení mužů do výchovy a vzdělávání „nikdo nepopírá“, ovšem je tendence ho pouze konstatovat a odvolat se na nedostatek financí vložených do školství. Tento způsob je ale částečně „zjednodušování“ problému, protože zde figurují i další příčiny nechuti mužů zapojit se do školství (např. nedostatek možností kariérního růstu, genderové stereotypy, problematický status učitelské profese). Je ovšem pravda, že finanční stránka je velmi podstatným aspektem problému a samozřejmě má vliv i na další oblasti.

Řešením situace není pouze „natlačit“ muže do škol. Primárním cílem by měla být odbornost pedagogů, profesionalita a kvalita. „(...) pokud zde nebude jasná politická vůle, že kvalita je ten nejlepší recept a nezačne se prosazovat, tak se situace nikam nepohne. (...) tady je stav, kdy se ve školství závažné problém hází pod koberec a neřeší.“¹⁰³ Přibližně od 50. let se začalo české školství postupně feminizovat, dalo by se tedy říci, že jsme na vysoce feminizované školy „zvyklí“. V minulosti byla prestiž povolání učitele degradována, školy byly chápány především jako instituce, jejímž hlavním cílem bylo vychovávat „poslušné“ občany. Na učitele nebyly kladeny vysoké profesní nároky, především zde byl požadavek přizpůsobivosti a loajálnosti vůči systému. Veřejnost proto mnohdy nechápe situaci v českých školách negativně, není zde tendence situaci zlepšovat a nejsou vyvíjeny tlaky na celkové zvyšování kvality, což má vliv i na míru feminizace v českých školách.

¹⁰³ Šneberger, V., rozhovor, 14.4.2009.

11 Zdroje

- *Aktualizované Priority a postupy MŠMT při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže na rok 2008* (usnesení vlády č. 540/2008), MŠMT, Praha 2008 in <http://www.msmt.cz/dokumenty/rovnost-zen-a-muzu>, 1.5.2009.
- Andrén, B.; Schmidt, P. *Education in Europe, Key statistics 2002-2003*, Population and social conditions, Eurostat, European Commission, 10/2005.
- Basl, J.; Kdo studuje na vysoké škole? Sociální profil studentů prvních ročníků vysokých škol in Matějů, P., Straková, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělávání, vzdělanostní nerovnosti v České Republice*, Academia, Praha 2006.
- Birkland, T.A.; *An introduction to the policy process; Theories, concepts, and model sof public policy making*; Second edition, M.E.Sharpe, Armonk, New York, 2005.
- *Education across Europe 2003*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003, ISBN 92-894-5783-X.
- Giddens, A. *Sociologie*, Argo, Praha 1999
- Gobyová, J. *Feminizace ve školství*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Oddělení informací a rozborů, Praha 1994.
- *Guidance on the planning of pre-school education and childcare and the establishment of childcare partnerships*, The Scottish Office, in <http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w4/ccp-01.htm>, 2.5.2009.
- Janebová, R. *Sociální problémy z aspektu gender*, Gaudeamus, Hradec Králové, 2006.
- Kynčlová, T. Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži in *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*, Sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR, Gender Studies Praha 2008.
- *Listina základních práv a svobod*, hlava první, obecná ustanovení, článek 3 in <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>, 24.3.2009.
- *LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV EVROPSKÉ UNIE* (2007/C 303/01), Hlava III, Článek 23, Úřední věstník Evropské unie, 2007.
- Ochrana, F. *Veřejný sektor a efektivní rozhodování*. Management Press, Praha 2001, str. 204.

- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. MŠMT. Praha 2001.
- Nekola, M.; Veselý, A.; Sběr a analýza dat in Veselý, A.; Nekola, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*; Sociologické nakladatelství, Praha 2007.
- Potůček, M.; LeLoup, L.T.; Přístupy k veřejné politice in Potůček, M. a kol. *Veřejná politika*, Sociologické nakladatelství, Praha 2005.
- Potůček, M., Vass, L.; Kotlas, P. Veřejná politika jako proces in Potůček, M. a kol.; *Veřejná politika*, Sociologické nakladatelství, Praha 2005, str. 33-57.
- *Prestiž povolání, Tisková zpráva, Výzkum Naše společnost 2007*, Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, Praha 2007 in http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100704s_eu70628.pdf, 25.4.2009.
- Procházková, I. Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání in Matějů, P.; Straková, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělávání, Vzdělanostní nerovnosti v České Republice*, Academia, Praha 2006, str. 93.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*, Portál, Praha 1997.
- Simonová, N. Vzdělanostní nerovnosti a vzdělanostní mobilita v období socialismu in Matějů, P.; Straková, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělávání, Vzdělanostní nerovnosti v České Republice*, Academia, Praha 2006, str. 62.
- Smetáčková, I. Volba povolání: „Jsem přece kluk!“, „Jsem přece holka!“ in Smetáčková, I. *Průručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*, Otevřená společnost, Praha 2007.
- Smetáčková, I.; Linková, M. Rovnost žen a mužů v resortu MŠMT, včetně problematiky vědy a výzkumu in *Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů*, Gender studies, Praha 2004.
- Spence, K. *Rozmanitost a rovnost, nabírání většího počtu mužů do předškolní výchovy*, Men in childcare, Presentace, Konference Muži do škol, 10. března 2009, Praha.
- *Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství*, Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007, Ústav pro informace ve vzdělávání, září 2008.
- Šneberger, V. *Muži do škol!* Presentace, konference Muži do škol, 10.3.2009.
- *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive summary*, in <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, 1.4.2009.

- *The life of women and men in Europe*, A statistical portrait, Eurostat, Statistical books, European Commission, edition 2008.
- Veselý, A. Analýza a vymezení problému in Veselý, A., Nekola, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*, Sociologické nakladatelství, Praha 2007.
- Veselý, A., Muralová, M.; *Vzdělávání v České Republice: Současný stav a vývojové trendy*, Pražské sociálně vědní studie, Veřejná politika a prognostika PPF – 035, FSV UK A FF UK 2008.
- Wylie, C. *Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-95*, New Zealand Council for Educational Research, International Labour Office, Geneva, March 2000 in <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm>, 1.5.2009.
- *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, Sbírka zákonů č. 261/2004, Hlava II. Základní vzdělávání, Cíle základního vzdělávání, §44.
- *Ženy & muži v datech 2008*, ČSU, Úřad vlády, Praha 2008.
- *5% of EU GDP is spent by governments on education*, Fernando REIS, Population and social conditions, Eurostat, Statistics in focus, 117/2008.

Internetové zdroje

- <http://www.visitingedinburgh.com/mencare2/Men-in-early-years.html>, 1.5.2009.
- http://web.ilom.cz/downloads/kuly_v_plote.pdf, 25.4. 2009.
- http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html, 26.4.2009.
- <http://www.menteach.org/>, 29.4.2009.
- <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=418>, 20.3.2009.
- http://zpravy.idnes.cz/na-tri-ucitelky-jeden-kantor-ministerstvo-vymysli-jak-to-zmenit-px9-/studium.asp?c=A090304_194746_studium_bar, 21.5.2009.

Portály

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, <http://www.msmt.cz/>
- Liga otevřených mužů, <http://web.ilom.cz/>
- Men in Childcare, <http://meninchildcare.org/>
- MenTeach, <http://www.menteach.org/>

12 Přílohy

Podklad pro rozhovor

- 1) Jaké jsou podle vás příčiny vysoké feminizace ve školách v České republice?
Není situace pouze „finanční problém“?
- 2) Jaké důsledky má vysoká feminizace ve školách?
- 3) Jaké jsou způsoby řešení této situace?
- 4) Je podle Vás situace v České republice rozdílná od jiných zemí Evropy? V čem?
- 5) Jaké existují projekty jinde v Evropě, které jsou podobně zacílené jako projekt Muži do škol (který z nich a jak inspiroval projekt Muži do škol)?
- 6) V čem byl projekt inspirován, v čem si liší (a přizpůsobuje podmínkám v České republice)?
- 7) Jaké jsou cíle projektu Muži do škol?
- 8) Jaká má být jeho konkrétní podoba (co je jeho náplní, program)?
- 9) Jaký je jeho časový harmonogram?
- 10) Která instituce je za něj „zodpovědná“?
- 11) Jak je projekt financován?